Lena Loge



Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern

Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht





Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern

Lena Loge

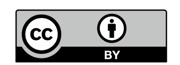
Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern

Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht



Lena Loge
Hochschule Darmstadt
Darmstadt, Deutschland

Diese Arbeit wurde 2020 bei der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen zum Erwerb des Doktorgrades eingereicht.
Gutachter*innen: Prof. Dr. Helmut Bremer, Prof. Dr. Yvonne Haffner
Datum der Disputation: 16. Juli 2020
Das Forschungsprojekt wurde von April 2016 bis September 2017 aus Mitteln des Forschungsschwerpunkts „Frauen- und Geschlechterforschung" durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert.



ISBN 978-3-658-32444-5 ISBN 978-3-658-32445-2 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Viele Menschen haben mich während der Promotion begleitet.

Dank Yvonne Haffner konnte ich die Promotion nahtlos an mein Masterstudium anschließen und über die gesamte Zeit mit äußerst spannenden und lehrreichen Erfahrungen in der hochschulischen Projektarbeit, Lehre und Forschung verknüpfen. Auch der persönliche Austausch sowie ihr kluger Blick auf Bourdieus Werk und die breiten Erkenntnisse der Geschlechterforschung waren unersetzlich für mich. Eine ebenso tragende Rolle hat Helmut Bremer gespielt, dessen persönliche Betreuung, fachlicher Blick und konstruktive Fragen meine Dissertation enorm bereichert haben. Insbesondere durch die tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Habituskonzept und der Habitushermeneutik wurde so ein Grundstein für diese Arbeit gelegt. Dabei war das Doktorand*innenkolloquium in Essen immer ein Ort, an dem ich offen auch schwierige Fragen bearbeiten und nicht nur auf inhaltlichen Support zählen konnte.

Auch in weiteren Kolloquien wurde meine Arbeit geformt, etwa im überregionalen Kolloquium “Habitus- und Milieuforschung”, bei dem ich insbesondere Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler danken möchte. Dank gilt ebenso meinen Kolleg*innen aus dem Gleichstellungsbüro der Hochschule Darmstadt und den Kolleg*innen am Gender- und Frauenforschungszentrum der hessischen Hochschulen in Frankfurt – dort besonders dem „AK Forschung und Gender in MINT“ – mit denen ich zahlreiche fruchtbare Diskussionen führen konnte. Als Mentorin im Rahmen von „Mentoring Hessen“ hat mir Olga Zitzelsberger viele hilfreiche und kluge Hinweise und Sichtweisen mitgegeben.

Ich danke von Herzen meiner Familie und meinen Freund*innen, die mich während der letzten Jahre nicht nur durch umfangreiches Korrekturlesen unterstützt haben, sondern auch durch viel Mutmachen und gemeinsame Auszeiten. Mit meinen Mentees – und mittlerweile Freundinnen – haben intensive persönliche

Gespräche und Schreibaschrams in klösterlicher Abgeschiedenheit diese Zeit zu etwas ganz Besonderem gemacht. Hendrik Hamelau hat mich nie daran zweifeln lassen, dass ich die Promotion schaffe.

Und schließlich gilt der größte Dank meinen Eltern Elke und Arkadius Loge, die die wohl wichtigsten Wegbereiter*innen dafür waren, dass eine Promotion überhaupt Teil meines „Universums von Möglichkeiten“ war. Eure Unterstützung hier in Worte zu fassen, ist mir nicht möglich.

Zusammenfassung

Der Weg an eine Hochschule und in ein spezifisches Studienfach wird nach wie vor grundlegend durch die soziale Herkunft wie auch das soziale Geschlecht beeinflusst. Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zu der Frage geleistet werden, wie soziale Ungleichheit beim Zugang zur Hochschule, speziell beim Zugang zu spezifischen Studienfächern, zu erklären ist und wie soziales Milieu und Geschlecht hier zusammenwirken. Dazu werden die Perspektiven der Geschlechterforschung auf Bildungs- und Berufsentscheidungen aufgearbeitet, um sie anschließend mit dem Habituskonzept von Bourdieu (1982) und der daran anschließenden Milieuforschung nach Vester und anderen (2001) konzeptionell zu verbinden. Auf dieser Grundlage wird das Konzept der *vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Milieuhabitus* entwickelt, um Studien(fach)wahlen zu betrachten. Diese theoretische Basis wird anschließend empirisch fundiert, indem die Studien(fach)wahlen von *Erstsemesterstudierenden aus der Sozialen Arbeit und dem Bauingenieurwesen* an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften analysiert werden. Mit der Methode der *Habitushermeneutik* (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018; Bremer/Teiwes-Kügler 2013b) wird den sozialen Logiken nachgespürt, denen diese Entscheidungsprozesse folgen.

So wird empirisch herausgearbeitet, wie die antizipierte Passung zu einer Fachkultur und einem Beruf im Zusammenspiel von sozialem Milieu und Geschlecht entsteht und wie diese eingebettet ist in die (vergeschlechtlichte) Lebensführung und -planung. Im Ergebnis wird gezeigt, dass die Entscheidung, ob und warum überhaupt ein Studium aufgenommen wird, primär durch das soziale Milieu bestimmt ist – ‚Frauen' und ‚Männer' eines sozialen Milieus verbindet hier mehr als sie trennt. Grundlegende habitusspezifische Muster und die spezifische Kombination von Habituszügen wie die von Gemeinschaftsorientierung,

Disziplin, Aufstiegsstreben oder Traditionsorientierung sind Ergebnis der Sozialisation an einem bestimmten sozialen Ort und prägen die Studienaufnahme für die Angehörigen beider Genusgruppen entscheidend. Innerhalb dieses milieuspezifischen Rahmens prägt das soziale Geschlecht den weiteren Möglichkeitsraum der Studienfachwahl: So liegt der Weg von Männern in die Soziale Arbeit insbesondere in den Milieus nahe, in denen die Werte von Gemeinschaft und kooperativen Aushandlungsprozessen sowie eine Distanz zu Prestige- und Statusorientierung vorherrschen. Der Weg von Frauen in das Bauingenieurwesen wiederum kann durch verschiedene milieuspezifische Orientierungen geebnet werden – etwa durch eine Orientierung an (beruflicher) Autonomie oder an familiärer Tradition – und wird maßgeblich flankiert von beruflich-fachlichen Vorbildern.

Abstract

The decision to study a specific subject at a university is still fundamentally influenced by social background and gender. This thesis aims to explain how social inequality constitutes in the access to higher education by answering the leading question, how social milieu and gender interact in the decision for a specific course of studies. For this purpose, we begin by taking a closer look at the perspectives of gender research on educational and professional decisions. These perspectives will be combined with the habitus-theory by Pierre Bourdieu (1982) and the milieu-analysis by Michael Vester an others (2001). Against this background, the concept of *gendered and gendering milieu-habitus* is developed to analyze educational decisions. In this perspective, educational decisions are embedded in the entire (gendered) lifestyle and planning such as ideas of family organization.

This theoretical basis is then applied empirically by analyzing decisions for specific courses of studies comparing *first-semester students of civil engineering and social work* at a University of Applied Sciences. By using the method of “*Habitus-Hermeneutics*” (Teiwes-Kügler / Lange-Vester 2018; Bremer / Teiwes-Kügler 2013b), the principles of action of habitus that affect the students decisions are explored.

The results show that the decision for higher education in general is primarily affected by social milieu; in this regard, the decisions of ‚women‘ and ‚men‘ of the same social milieu follow similar habitus-specific logics. These fundamental habitus-specific logics and their specific combination are the result of socialization in a certain social milieu and influence educational decisions for the members of both gender groups. Within this milieu-specific framework, social gender shapes the further scope for the choice of subjects: To study social work as a man is a decision which fits especially to social milieus in which values of community and

cooperative processes of negotation are leading. At the same time, these decisions are often accompanied by a distance from prestige and status orientation. To study civil engineering as a woman, in turn, is more likely to be found in different social milieus, shaped by various orientations, for example towards autonomy as well as towards family tradition.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1 Einleitung: das Universum von Möglichkeiten

„Die ökonomische und soziale Welt – Positionen, die man einnehmen,

Bildungswege, die man einschlagen, Güter, die man konsumieren, Besitztümer,

die man kaufen, und Frauen, die man heiraten kann, usw. – nimmt niemals, es sei denn

in der Einbildung, bei außer Kraft gesetztem Realitätssinn, die Gestalt eines Universums

von Möglichkeiten an, die jedem beliebigen Subjekt gleichermaßen offenstehen."

(Bourdieu 1981: 180)

79 % der Kinder in Deutschland, die mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss haben, nehmen ein Studium auf – unter den Kindern aus Familien ohne Hochschulerfahrung sind es nur 27 % (Kracke/Buck/Middendorff 2018: 4). Gleichzeitig beginnt nur jede zehnte Frau, die sich an einer deutschen Hochschule immatrikuliert, ein ingenieurwissenschaftliches Studium. Umgekehrt entscheidet sich jeder zehnte Student für ein pädagogisches oder sozialwissenschaftliches Studienfach (Middendorff et al. 2017: 14). Kurzum: Wer überhaupt studiert und welches Studienfach dafür in Frage kommt wird sowohl von der sozialen Herkunft wie auch dem sozialen Geschlecht maßgeblich bestimmt. Die „ökonomische und soziale Welt" mag vor dem Hintergrund von Bildungs- und Berufswegen grundsätzlich jedem Subjekt offenstehen, die damit verbundenen sozialen Positionen allerdings nicht in gleichem Maße.

L. Loge, *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2_1

Das einleitende Zitat von Pierre Bourdieu weist in mehrerer Hinsicht auf die zentralen Anliegen dieser Arbeit hin: Ziel ist zum einen, das „Universum von Möglichkeiten" und seine einschränkenden Mechanismen der kulturellen Passung im Bereich der Studien(fach)-[1] und Berufswahl offenzulegen – also die sozialen Logiken zu entschlüsseln, die am Übergang in die Hochschule zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Zum anderen möchte diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten, einen geschlechtssensiblen Blick in der Bildungsforschung im Anschluss an Bourdieu anzuwenden. Dieser Blick fehle im Bourdieuschen Ansatz, folgt man einem dominanten Rezeptionsmuster seiner Arbeit. So schlagen sich auch im obigen Zitat Androzentrik und Heteronormativität augenscheinlich nieder – schließlich wird das dortige *Subjekt* als per se männliches gesetzt und *Frauen* als davon abhängige konsumgutartige Objekte. Allerdings haben Teile der Geschlechterforschung das geschlechtssensible Potential Bourdieus erkannt und nutzen seinen Zugang zur theoretischen wie empirischen Betrachtung von Ungleichheiten.

Dass das Geschlecht als zentrale Dimension sozialer Ungleichheit immer mitgedacht und empirisch berücksichtigt werden muss, wird allgemein in der Bildungsforschung mittlerweile vorausgesetzt. Nichtsdestotrotz gehen viele Studien nur so weit, Geschlecht als binäres Verteilungsverhältnis zu betrachten, ohne die Prozesse seiner Herstellung in den Blick zu nehmen. Umgekehrt vermag die Geschlechterforschung zwar, Ausschluss- und Abdrängungsmechanismen in Studien(fach)wahlprozessen qua Geschlecht pointiert herauszuarbeiten, vernachlässigt aber die Bedeutung der sozialen Herkunft. Die theoretischen und empirischen Perspektiven von Geschlechter- und Bildungsforschung miteinander zu verweben und auf dieser Grundlage das Zusammenspiel von sozialer Herkunft und Geschlecht in Studien(fach)wahlen zu analysieren, sind die Ziele dieser Arbeit.

Studien(fach)wahlen in der Geschlechterforschung

Studien(fach)wahlen liegen im besonderen Interesse der Geschlechterforschung, da sie als Schritt in ein spezifisches Berufsfeld sowohl zur Geschlechtersegregation in den Studiengängen als auch perspektivisch in den entsprechenden Berufsfeldern führen. In geschlechtersoziologischen Betrachtungen steht deshalb weniger die Frage danach im Vordergrund, ob Frauen und Männer überhaupt ein

[1] Der Begriff der ‚Studien(fach)wahl' umfasst sowohl die grundsätzliche Entscheidung für ein Studium wie auch jene für ein spezielles Studienfach. Ist im Folgenden dagegen von ‚Studienfachwahl' die Rede, meint das ausschließlich die fachliche Dimension.

Studium aufnehmen – denn dieses Verhältnis ist in etwa ausgeglichen – sondern vielmehr die ungleiche Verteilung der Geschlechter auf die verschiedenen Fächer. In diesem Sinne ist die Studien(fach)wahl ein zentraler Mechanismus in der fachlichen Segmentierung des Arbeitsmarktes: Bestimmte Berufe werden überwiegend von Frauen, andere überwiegend von Männern ausgeübt. Damit trägt die Studien(fach)wahl auch zur geschlechtlichen Arbeitsteilung bei, die neben der fachlichen Segmentierung des Arbeitsmarktes zweitens die vertikale Segregation von Berufen – also die ungleiche Verteilung von Frauen und Männer auf die verschiedenen beruflichen Hierarchiestufen – und drittens die überwiegende Ausübung unbezahlter Reproduktionsarbeit durch Frauen umfasst.[2] In der Konsequenz sind Frauen häufiger in schlechter vergüteten Dienstleistungsberufen und in den Feldern Erziehung und Pflege vertreten, sie führen mehr Familienarbeit aus – etwa in Form von Erziehung und Pflege von Angehörigen – und sie nehmen (auch in weiblich dominierten Feldern[3]) die rangniedrigeren und sozial wie finanziell weniger anerkannten Positionen ein. Analysen der berufsbezogenen Geschlechterforschung zielen darauf ab, die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für die Strukturierung und/oder die Symbolisierung von Berufsarbeit herauszuarbeiten (Teubner 2008: 491).

Dabei interessieren aktuelle Ansätze der Geschlechterforschung vor allem die Ursachen für den geringen Frauenanteil in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik – dem sogenannten MINT-Bereich – und die daran anschließenden Möglichkeiten, diesen Anteil zu erhöhen. Weshalb Männer seltener ein soziales Studium beginnen, liegt zwar auch im Erkenntnisinteresse der Geschlechterforschung, wird allerdings seltener verfolgt als die Frage nach dem Fehlen von Frauen in Ingenieurfächern. Denn der Ruf nach Frauen in MINT ist ein qualitativ anderer als der nach Männern in sozialen Berufen: Bei dem einen steht die Frage nach Chancengleichheit und der Zugang zu den status- und zukunftsträchtigen technisch-naturwissenschaftlichen Berufsfeldern im Vordergrund, während bei dem anderen die Intention eine pädagogische ist mit dem Ziel einer vermeintlich „binären Vollständigkeit" (May/Rose 2014; auch Rose 2014). Die Erhöhung des Frauenanteils in Naturwissenschaft und Technik ist also

[2] Der Begriff der Arbeit ist seit jeher Gegenstand der Geschlechterforschung und bedarf einer Differenzierung, etwa in Erwerbsarbeit und (unbezahlte) Reproduktionsarbeit. Zur Geschichte und feministischen Kritik an der von Marx herrührenden Unterscheidung von Produktions- und Reproduktionsarbeit vgl. weiterführend etwa Haug (1999) und Notz (2011).

[3] Wenn hier und im Folgenden von ‚männer- und frauendominierten' Berufsfeldern die Rede ist, meint dies ausschließlich das quantitative Geschlechterverhältnis.

mit der Hoffnung auf eine Umwälzung geschlechtsbezogener Machtverhältnisse verbunden, die Erhöhung des Männeranteils in sozial(pädagogisch)en Berufen nicht.

Dass Frauen seltener ein technisches Studium beginnen, wird insbesondere auf die Wirkung von Stereotypen (Makarova/Aeschlimann/Herzog 2016; Schmirl et al. 2012), fachkulturelle Elemente der Sozialisation und das Fehlen von Vorbildern (Wensierski/Langfeld/Puchert 2015; Schüller/Braukmann/Göttert 2016), die geschlechtsspezifische Entwicklung eines fachlichen Selbstkonzeptes (Schiepe-Tiska/Simm/Schmidtner 2016) und die vergeschlechtlichte Konstruktion von ‚Technik'[4] an sich zurückgeführt (Paulitz 2012; Paulitz 2015; Schmeck 2019). Wie die Wege von Frauen in soziale Studiengänge und Berufe entstehen und welche Faktoren die entsprechenden Orientierungsprozesse bei Männern – auch im Ingenieurbereich – beeinflussen, wird dagegen nicht bzw. nur vereinzelt betrachtet (Ganß 2011; Puchert 2017). Und auch die Rolle der sozialen Herkunft im Prozess der Studien(fach)wahl ist in der aktuellen Geschlechterforschung weniger *en vogue*. Das liegt vor allem an der dominanten poststrukturalistischen und diskurstheoretischen Ausrichtung zeitgenössischer geschlechtertheoretischer Forschungen, die die diskursiven Verknüpfungen von Beruf und Geschlecht erkenntnisreich herausarbeiten, hinter denen aber das Interesse an strukturellen Mechanismen sozialer Ungleichheiten zurücktritt[5]. Ein Ansatz der Geschlechterforschung, der dagegen Beruf und Berufswahlen strukturell rahmt und gleichzeitig die sozialen Konstruktionsprozesse von Geschlecht betrachtet, stammt von Angelika Wetterer und hat besonderes Potential für die Analyse entsprechender Ungleichheitsmechanismen (Wetterer 1995; Wetterer 2002): Wetterer erklärt die vergeschlechtlichte Arbeitsteilung zu *dem* zentralen Moment der Herstellung von Geschlecht und zeichnet die soziale Konstruktion von Beruf und Geschlecht als gleichzeitige und miteinander verwobene Prozesse nach. Dabei erklärt sie die Vergeschlechtlichung

[4]Mit einfachen Anführungszeichen wird in dieser Arbeit eine Distanzierung vom jeweils verwendeten Begriff vorgenommen. Doppelte Anführungszeichen sind wörtlichen Zitaten (aus der Literatur bzw. aus dem empirischen Material) vorbehalten.

[5]Diskurstheoretische Positionen haben in den letzten Jahren der Geschlechterforschung einen besonderen Stellenwert eingenommen: Die Existenz von zwei Geschlechtern als ein Resultat eines primär sprachlichen Konstruktionsprozessen zu fassen, kann mittlerweile als „nicht mehr hintergehbarer Standard" (Soiland 2011: 23) bezeichnet werden – Geschlecht überwiegend oder gar ausschließlich als Produkt von Diskursen zu begreifen, bestimmt den geschlechtersoziologischen Diskurs. Die damit verbundene Akzentverschiebung feministischer Ansätze „von der Umverteilung zur Anerkennung" im Sinne eines feministischen (und teilweise einseitigen) Kulturalismus führt etwa nach Nancy Fraser (2009) in der Folge dazu, dass sozialökonomische Kämpfe denen um Anerkennung untergeordnet werden, statt sie zu ergänzen.

und Hierarchisierung von Berufen zum Strukturmoment und begründet damit ihren Ansatz des *doing gender while doing work*[6]. Welche Bedeutung der sozialen Klasse in diesem Prozess zukommt, spielt bei Wetterers professionssoziologischem Ansatz jedoch keine Rolle – der zudem bislang nicht bzw. nur ungenügend auf Berufswahlen angewandt wurde. Was in der Geschlechterforschung daher fehlt, ist eine Perspektive auf Berufs- und Studien(fach)wahlen, die – wie jene von Wetterer – Handeln und Struktur miteinander verbindet, die nicht nur ‚geschlechtsatypische' Berufswahlen betrachtet und die zudem die Bedeutung von Klasse bzw. der sozialen Herkunft systematisch berücksichtigt.

Studien(fach)wahlen in der Bildungsforschung

Denn es lässt sich nicht leugnen, wie immens Bildungswege strukturell gerahmt und durch die soziale Herkunft bestimmt sind. Die Frage nach entsprechenden Selektionsmechanismen hin zum Studium wird in der Bildungsforschung insbesondere seit den 1960er-Jahren gestellt (Bargel 2006): Zu dieser Zeit standen Barrieren in den Schul- und Bildungswegen von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt sowie die ‚männlich geprägte Universität' und die Situation von Arbeiter*innenkindern an Universitäten. Die Diagnosen von Hansgert Peisert (1967) und Ralf Dahrendorf (1966) zur mehrfachen bildungsbezogenen Benachteiligung „der Landkinder, Arbeiterkinder und der Mädchen, zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte Gruppe katholische Kinder kommen" (ebd.: 48) prägten maßgeblich den Ruf nach einer sozialen Öffnung des Bildungssystems.[7] Ziel müsse Chancengleichheit durch ein Bildungssystem jenseits „systematische[r] Bevorzugen oder Benachteiligungen bestimmter Gruppen aufgrund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftlicher Lage" sein (ebd.: 24). Um diese „soziale Öffnung" der Hochschulen herbeizuführen, sollte im Zuge der Bildungsexpansion eine tiefgreifende Reform der öffentlichen Bildungssysteme stattfinden und es wurden etwa Fachhochschulen und neue Universitäten gegründet mit dem Ziel, den Anteil an studierenden Arbeiter*innenkindern und Kindern aus „bildungsfernen Elternhäusern" zu erhöhen (Bargel 2006: 1). Zwar kam es so zu einem allgemeinen Anstieg der Bildungsbeteiligung und zu einem gestiegenen Anteil an höheren Bildungsabschlüssen, aber der erhoffte Abbau

[6]Kursive Textabschnitte werden in dieser Arbeit erstens bei englischen Fachtermini eingesetzt und zweitens zur inhaltlichen Strukturierung, um also auch andere Fachbegriffe und inhaltlichen Abschnitte hervorzuheben.

[7]Bereits dieser frühe Blick auf Ungleichheiten im Hochschulzugang zeigt, dass das Geschlecht in den entsprechenden Studien der Bildungsforschung nicht ausgeblendet wurde.

sozialer Bildungsungleichheiten blieb aus: Durch die Entwicklungen der Bildungsexpansion stellen zwar nicht mehr formale Abschlüsse die entscheidenden Hürden im Bildungsverlauf dar, aber Selektionsmechanismen wirken nach wie vor und die „Demokratisierung der Bildungsbeteiligung verfeinert[e] (…) die Verschleierungsprinzipien der Reproduktion sozialer Verhältnisse“ (Thiersch 2014: 92 f.)[8].

Die Betrachtung ebendieser verschleierten Reproduktionsmechanismen sozialer Verhältnisse und der damit verbundenen Ausschlüsse von bestimmten Bildungswegen findet in der Bildungssoziologie entlang von zwei zentralen Erklärungsmustern statt: Rational-Choice-Ansätze im Anschluss an Raymond Boudon (1974) gehen von stärker rationalen Entscheidungen aus, während die reproduktionstheoretische Perspektive im Anschluss an Pierre Bourdieu (1982) das Prozesshafte hinter Bildungsentscheidungen betont, die nach Bourdieuschem Verständnis auf der Grundlage sozialisatorisch inkorporierter und vorreflexiv wirkender Bewertungs- und Handlungsmuster getroffen werden. Und auch wenn beide Perspektiven nicht als unvereinbar gelten (Vester 2006), sondern partiell einander angenähert und miteinander verknüpft werden (Merkel 2015; Groh-Samberg/Hertel 2011), kann aufgrund ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung und ihrer überwiegend kontrastierenden Rezeption von einem „Paradigmenstreit zwischen Boudon und Bourdieu“ (Kramer/Helsper 2010: 103) gesprochen werden.

Dabei lässt sich mit Kramer und Helsper festhalten, dass das „Erklärungspotential von Bourdieu noch nicht ausgeschöpft ist“ (Kramer/Helsper 2010: 120 f.) und sein Ansatz bietet sich auch besonders an, um die sozialen Logiken von Studien(fach)wahlen zu entschlüsseln: Nach dem Habituskonzept sind Studien(fach)wahlen langfristig angebahnt und sie bilden inkorporierte gesellschaftliche Strukturen ab. Die Wahl eines Studienfachs ist demnach das Ergebnis eines biografisch entstandenen Passungsprozesses „des Habitus zu bestimmten Fächern, Studieninhalten und fächertypischen Vermittlungs- und Lehrformen, Anforderungen des Studiums und zur Fachkultur als Ganzes“ (Bremer/Lange-Vester 2019: 32 f.). An das Habituskonzept knüpft die Milieuforschung nach Michael Vester und anderen an (2001), die soziale Klassen mit Bourdieu als handelnde Klassen – bzw. Milieus – versteht, die durch ihren gemeinsamen Habitus miteinander verbunden sind. Forschungen, die Studien(fach)wahlen und Studierpraktiken auf Basis des Habitus- und Milieukonzepts betrachten, sind rar (etwa Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Schneider 2016; Grunau 2017; Hild 2019) und zeigen auf, dass die Wahl eines Studienfachs eingebettet ist in die

[8] Zu den Folgen der Bildungsexpansion siehe auch weiterführend Hadjar/Becker (2006).

gesamte Lebensführung und Studierende je nach Dispositionen zu bestimmten Studienfächern und Studierpraktiken neigen. Vor diesem Hintergrund lässt sich nachzeichnen, dass das Studium „…Teil eines Transformationsprozesses [ist], der Dispositionen des Habitus in Positionen sozialer Ordnung umwandelt“ (ebd.). Worauf in den Studien zu Habitus und Studium wiederum nur am Rande ein analytischer Blick gelegt wird, ist die Habitusdimension von Geschlecht. Auch an diese Leerstelle knüpft diese Arbeit an, indem der Habitusansatz mit anschlussfähigen Konzepten der Geschlechterforschung verknüpft wird, um so die habitusspezifischen – und damit vergeschlechtlichten und milieuspezifischen – Muster von Studien(fach)wahlen zu analysieren.

Forschungsfrage

Auf diesen Grundlagen soll die leitende Forschungsfrage beantwortet werden, wie Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht entstehen. Mit dieser leitenden Frage sind noch weitere Fragestellungen verknüpft, denen mit dieser Arbeit nachgegangen werden soll:

- Welche habitusspezifischen Dispositionen prägen die Wahl eines sozial- bzw. ingenieurwissenschaftlichen Studiums, welche Affinitäten und Passungsverhältnisse deuten sich hier an?
- Welche Spuren der Vergeschlechtlichung zeichnen sich in den milieuspezifischen Habitusmustern der Studien(fach)wahl ab?
- Wie sind diese Muster der Studien(fach)wahl eingebettet in die (vergeschlechtlichte) Lebensführung und -planung, insbesondere mit Blick auf die antizipierte Familiengründung und -organisation?

Das Ziel dieser Arbeit verweist damit auf ein besonderes Merkmal des Habituskonzepts: Denn von Seiten der Geschlechterforschung wird auf „das Potenzial“ der Bourdieuschen Perspektive verwiesen, „Analysen von Intersektionalität zu revolutionieren“ – so die Einschätzung von Helma Lutz (Yuval-Davis 2013: 194)[9].

[9]Die Grundannahme der Intersektionalität besagt, dass die Gesellschaft durch mehrere Dimensionen sozialer Ungleichheit geprägt ist und das Geschlecht nur eine davon ist – zugleich fragt sie danach, welche anderen „Kategorien“ (Hagemann-White 2011: 20 f.) wann relevant sind und in welchem Verhältnis sie zueinander. Ob Intersektionalität dabei als Theorie, als Konzept oder heuristisches Instrument gefasst werden kann, ist fraglich und umstritten – nach wie vor gilt sie als „Buzzword“ (Davis 2013) der Geschlechterforschung, das gerade durch seine Vagheit und Offenheit besticht. Vergleiche weiterführend zum Ansatz der Intersektionalität auch Winker/Degele (2009); Bührmann (2009); Lutz/Vivar/Supik (2013b); Degele/Winker (2011); Vinz (2011).

Der Habitus ermöglicht es, verschiedene Dimensionen sozialer Ungleichheit als inkorporierte soziale Strukturen zu fassen und sie damit zusammenzudenken. Dieses Potential wird in der vorliegenden Arbeit ausgelotet und das Zusammenspiel von Klasse und Geschlecht im Kontext von Bildungsungleichheit ‚scharf gestellt'.

Vorgehen dieser Arbeit

Studien(fach)wahlen werden zunächst (Kapitel 2) aus Perspektive der quantitativen Bildungsforschung betrachtet: Es wird gezeigt, wie sich die deutsche Studierendenschaft aktuell zusammensetzt, welcher Selektionsprozess dem Eintritt in die Hochschule vorausgeht und welche Studienmotive mit der Aufnahme eines Studiums verbunden sind. Schon hier wird deutlich werden, dass der Eintritt in die Hochschule maßgeblich durch die soziale Herkunft geprägt ist, während bei der Fachwahl soziale Herkunft *und* soziales Geschlecht eine entscheidende Rolle spielen. Der Ansatz der Motivforschung ermöglicht allerdings nicht die Bearbeitung der Frage, wie die entsprechenden Motive zu erklären sind und warum das Geschlecht die Studienfachwahl derart beeinflusst.

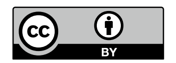
Dazu bedarf es einer tiefgehenden Ursachenerkundung (Kapitel 3). Diese beginnt mit einem Blick auf die Perspektiven der Geschlechterforschung auf Studien(fach)wahlen (Abschnitt 3.1): Die Ansätze der Geschlechterforschung[10] fokussieren sich schwerpunktmäßig auf die Wege von Frauen in die Ingenieurfächer und -berufe, beziehen aber auch die Fachwahl von Männern und andere Dimensionen sozialer Ungleichheit wie die soziale Herkunft ein – dies allerdings nur punktuell und häufig ohne die Berücksichtigung eines differenzierten Verständnisses von sozialer Klasse. Um neben dem Geschlecht auch die soziale Herkunft systematisch zu betrachten, benötigt es daher einen erneuten Rückgriff auf den Stand der Bildungsforschung und insbesondere ihre sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse zur Entstehung von Studien(fach)wahlen (Abschnitt 3.3). Im Anschluss an Bourdieu und die anknüpfende Milieuforschung lässt sich aufzeigen, wie sich Studien(fach)wahlen im Kontext milieuspezifischer Passungsprozesse greifen lassen können. In der Verknüpfung von geschlechter- und

[10]Die Ansätze der Geschlechterforschung zeichnen sich durch ihre Interdisziplinarität aus, die sich auch in Abschnitt 3.1 wiederspiegelt, in dem allerdings ein geschlechtersoziologischer Fokus gelegt wird. Um dieser Vielfalt zugleich gerecht zu werden und sie für die Betrachtung von Studien(fach)wahlen zu nutzen, werden Ansätze der Biografieforschung, der Sozialpsychologie bzw. oder der Professionssoziologie, die sich explizit mit der Konstitution von Geschlecht befassen, den Perspektiven der Geschlechterforschung zugeordnet. Deutlich wird auch, dass eine scharfe Trennung von Geschlechter- und Bildungsforschung hier nicht immer möglich ist – so fließen auch Elemente der psychologischen und fachdidaktischen Bildungsforschung, die die Dimension von Geschlecht in der Entstehung von Studien(fach)wahlen fokussieren, in den Stand der Geschlechterforschung mit ein.

bildungstheoretischen Perspektiven können Studien(fach)wahlen so als vergeschlechtlichte und klassenspezifische Passungsprozesse verstanden werden, die zum strukturellen (Selbst-)Ausschluss bestimmter Habitus aus prestigeträchtigen beruflichen Positionen führen.

Um diese Passungsprozesse analytisch zu greifen, eignen sich das Habituskonzept und die daran anschließende Milieuforschung nach Vester, die mit der Dimension von Geschlecht verknüpft werden (Kapitel 4). Im Ergebnis werden Studien(fach)wahlen als Ausdruck vergeschlechtlichter und vergeschlechtlichender Milieuhabitus gefasst.

Diese theoretischen Grundlagen werden schließlich empirisch angewendet, um den sozialen Logiken von Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht nachzuspüren. Dazu wird mit der Habitushermeneutik ein methodologischer Zugang zur Analyse von Studien(fach)wahlen gewählt, der die Dimensionen von Geschlecht und Milieu gleichermaßen umfasst (Kapitel 5). Es folgt der das empirische Herzstück dieser Arbeit: Anhand von acht Vergleichsfällen aus der Sozialen Arbeit und dem Bauingenieurwesen an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften werden habitusspezifische Wege in ein Studium analysiert und entsprechende Milieuhypothesen aufgestellt (Kapitel 6). Anschließend werden diese Wege als Ausdruck spezifischer sozialer Positionen auf einer übergeordneten Ebene von milieuspezifischen und vergeschlechtlichen Mustern der Studien(fach)wahl herausgearbeitet (Kapitel 7). Schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, in die aktuellen Diskurse von Geschlechter- und Bildungsforschung eingeordnet und für weitere Ansätze von Praxis und Forschung aufbereitet (Kapitel 8).


BY

2 Studien(fach)wahlen: eine Frage der Motivlage?

2.1 Das Sozialprofil der Studierenden

Im Wintersemester 2018/19 umfasste die Studierendenschaft in Deutschland 2 865 000 Immatrikulierte mit einem Frauenanteil von etwa 48,9 %. Wiederum 34,9 % der Studierenden waren an einer Fachhochschule bzw. einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften eingeschrieben[1]. An diesem speziellen Hochschultyp war der Frauenanteil mit 44,1 % außerdem geringer als an Universitäten bzw. hochschulübergreifend. Was die unterschiedlichen Fächergruppen an den Hochschulen angeht, ist das Geschlechterverhältnis ausschließlich in der Mathematik und den Naturwissenschaften[2] in etwa ausgeglichen – von den Studierenden sind 48,1 % weiblich. In den Ingenieurwissenschaften[3] dagegen sind nur 23,6 % unter den Studierenden Frauen[4]. Männer sind dagegen in der Fächergruppe der Rechts-,

[1]Hochschulen für Angewandte Wissenschaften spiegeln eine relativ neue Entwicklung in der Hochschullandschaft wider und ersetzen die bisherigen Fachhochschulen. Beide Begriffe meinen also grundsätzlich den gleichen Hochschultyp, weshalb sie im Folgenden synonym verwendet werden. Davon ausgenommen sind an dieser Stelle Verwaltungs- und Kunstfachhochschulen.

[2]Zu dieser Fächergruppe gehören die Mathematik und Naturwissenschaften allgemein, Physik und Astronomie, Chemie, Pharmazie, Biologie, Geowissenschaften und Geographie.

[3]Zur Gruppe der Ingenieurwissenschaften gehören das Ingenieurwesen allgemein, Bergbau, Maschinenbau/ Verfahrenstechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik, Verkehrstechnik und Nautik, Architektur und Innenarchitektur, Raumplanung, Bauingenieurwesen, Vermessungswesen, Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt, Informatik, Materialwissenschaft und Werkstofftechnik.

[4]Mit 23 % ist der Frauenanteil in den Ingenieurfächern an Fachhochschulen noch etwas geringer.

L. Loge, *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2_2

Wirtschafts- und Sozialwissenschaften[5] in der Minderheit – wenn auch bei weitem nicht so eindeutig, denn hier beträgt der Frauenanteil 57,1 % (Statistisches Bundesamt 2019b: 21).

Doch diese Zahlen zu den fächergruppenspezifischen Geschlechterverhältnissen sind mit Vorsicht zu genießen, denn innerhalb einer Fächergruppe sind die Differenzen teilweise erheblich (Statistisches Bundesamt 2019a: 35 ff.). In der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gab es im Wintersemester 2017/2018 etwa den fachspezifischen Frauenanteil von 27,9 % im Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt, von 44,6 % in der Politikwissenschaft, von 48,6 % in den Wirtschaftswissenschaften, von 76,8 % im Sozialwesen (das auch die Soziale Arbeit umfasst) und von 79,5 % der Erziehungswissenschaft. In der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften differiert der Frauenanteil von 29,4 % in der Physik über 46,6 % in der Mathematik bis zu 62,5 % in der Biologie und 68,4 % in der Pharmazie. Und auch in den Ingenieurfächern sind die Unterschiede groß (Statistisches Bundesamt 2018: 42 f.): In der Elektro- und Informationstechnik gibt es mit 14,8 % am wenigsten Frauen, im Maschinenbau sind es 21 % und in der Informatik 21,4 %. Das Bauingenieurwesen hat einen Frauenanteil von immerhin 29,9 % und die Architektur sogar 58,1 %.

Für alle Fächergruppen lässt sich also sagen: Je ausgeprägter die technische Konnotation eines Studiengangs, desto geringer der Anteil an Frauen unter den Studierenden.

Und auch was die soziale Herkunft angeht sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Studienfächern beträchtlich: So ist die „akademische Reproduktion" – also der Anteil an Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss – in der Medizin mit 59 % am höchsten. Im Kontrast dazu haben im Sozialwesen an Fachhochschulen 38 % der Studierenden mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss, in den Ingenieurwissenschaften am gleichen Hochschultyp sind es 42 % (Multrus et al. 2017: 7).

Was die Studierenden an den Hochschultypen von Universität und Fachhochschule angeht, schlägt sich bei der sozialen Herkunft eine größere Differenz nieder als beim Geschlecht. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass ein Fachhochschulstudium eher aufgenommen wird von Studieninteressierten aus Familien ohne Hochschulerfahrung, denn dort ist der Anteil von Studierenden aus einer Familie, in der beide Elternteile ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, etwa

[5] Zu dieser Fächergruppe gehören die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein, Regionalwissenschaften, Politikwissenschaften, Sozialwesen, Rechtswissenschaften, Verwaltungswissenschaften, Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt, Psychologie und Erziehungswissenschaften.

halb so groß wie an Universitäten (Middendorff et al. 2017: 26). An Universitäten haben außerdem 56 % der Studierenden mindestens einen Elternteil mit Studienabschluss, an Fachhochschulen sind es 40 % (Multrus et al. 2017: 7). Diese unterschiedliche Zusammensetzung der Studierenden nach sozialer Herkunft an den beiden Hochschultypen ist „für Fragen der sozialen Selektion bedeutungsvoll" (Bargel 2006: 3) – gleichzeitig sollten Fachhochschulen dabei nicht unhinterfragt als Türöffner des sozialen Aufstiegs gesehen werden: Sie sind eingewoben in Abdrängungsprozesse, innerhalb derer etwa ehemalige ‚Aufstiegsfächer' an Universitäten – wie die Ingenieurfächer – einen steigenden Anteil an Akademiker*innenkindern verzeichnen und Studieninteressierte niedrigerer sozialer Herkunft stattdessen ein entsprechendes Studium an einer Fachhochschule aufnehmen. Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass Fachhochschulen auch der Abhaltung von einem Universitätsstudium dienen (ebd.). Zusätzlich nimmt der Anteil an Studierenden aus akademischen Elternhäusern[6] an Fachhochschulen besonders stark zu – etwa um 14 % in den Fächergruppen Wirtschaft und Ingenieurwesen von 1993 bis 2004. Die Funktion von Fachhochschulen als „Plattform für sozialen Aufstieg" (Bargel 2006: 4) ist also nicht mehr so ausgeprägt wie noch vor wenigen Jahrzehnten.

Die Entscheidung für ein Studium und den damit verbundenen Hochschultyp ist also entscheidend von der sozialen Herkunft geprägt, während bei der Wahl eines spezifischen Studienfachs das Geschlecht[7] eine ebenso bedeutende Rolle einnimmt. Nicht jeder Person stehen alle Bildungswege im „Universum von Möglichkeiten" (Bourdieu 1981: 180) gleichermaßen offen und die Ursachen dafür sollen im Folgenden erkundet werden.

---

[6] Einschränkend soll darauf hingewiesen werden, dass zum einen der Anteil an Akademiker*innenkindern zunehmend an Aussagekraft verliert, da er in den letzten Jahren enorm gestiegen ist und weiterhin steigt. Zum anderen ist die Unterteilung in Arbeiter- und Akademiker*innenkinder eine sehr grobe, die andere wichtige Differenzierungen übersieht, wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch deutlich werden wird.

[7] An dieser Stelle und im Folgenden wird der in Bildungs- und Geschlechterforschung üblichen Trennung von ‚sozialer Herkunft' und ‚Geschlecht' gefolgt, die auf die dahinterliegenden Dimensionen von ‚sozialer Klasse' und ‚sozialem Geschlecht' verweist. Deren Verhältnis zueinander bzw. Zusammenspiel miteinander wird in Kapitel 4 genauer betrachtet. Grundsätzlich wäre jedoch auch denkbar, unter ‚sozialer Herkunft' auch die Dimension von ‚Geschlecht' zu fassen – versteht man ersteres im Sinne der ‚sozialen Herkunftskultur' der Herkunftsfamilie, die sowohl klassenspezifische wie auch vergeschlechtlichte Praktiken umschließt.

2.2 Der Eintritt in die Hochschule: vorgelagerte Selektionsprozesse – ungleiche Chancen

Die dargestellte Zusammensetzung der Studierenden – ihr Sozialprofil – weist auf die hohe soziale Selektivität beim Hochschulzugang hin. Sie ist das Ergebnis eines langen und wirksamen Selektionsprozesses im Bildungssystem. Um die Mechanismen der Studien(fach)wahl nachzuvollziehen, genügt es daher nicht, bei der Betrachtung des studentischen Sozialprofils stehen zu bleiben, sondern es müssen auch die vorgelagerten Selektionsprozesse in den Blick genommen werden.

Hier weisen Kracke/Buck/Middendorff (2018) auf den bedeutenden Unterschied zwischen den Konzepten des Sozialprofils und der sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquote (BBQ) hin: Während das Sozialprofil nur etwa den Anteil an Akademiker*innenkindern unter der sozialen Gruppe der Studienanfänger*innen betrachtet, ist die sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquote ein Indikator der Chancengleichheit beim Zugang zu (hochschulischer) Bildung. Sie erlaubt Aussagen darüber, wie wahrscheinlich es für Angehörige bestimmter sozialer Gruppen ist, bestimmte Bildungswege einzuschlagen. Die BBQ beschreibt den Anteil an Personen einer sozialen Gruppe an allen Gleichaltrigen dieser Gruppe, die eine spezifische Bildungsstufe – wie den Eintritt in das Studium – erreicht haben. Die Bildungschancen einer Gruppe werden hier also unter Berücksichtigung ihres Anteils an der Gesamtbevölkerung betrachtet, während das Sozialprofil lediglich das Resultat dieser Chancenverteilung ist.[8]

So weist die BBQ nach, dass die ungleichen Chancen zwischen Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft bereits vor dem Eintritt in die Hochschule bestehen und wirken: Die sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten von Akademiker*innenkindern und Nicht-Akademiker*innenkindern lassen sich im Verlauf der Bildungsübergänge von der Sekundarstufe II bis zum Hochschulzugang und dem Eintritt in die Hochschule grafisch als ‚*Bildungstrichter*‘ darstellen (vgl. Abbildung 2.1). Akademiker*innenkinder haben eine 1,8-fache Chance, eine gymnasiale Oberstufe[9] zu besuchen (83 % vs. 46 %), während Nicht-Akademiker*innenkinder eine 3,2-fache Chance haben, die zweite Sekundarstufe an einer beruflichen Schule[10] zu absolvieren (17 vs. 54 %).

[8]Zur Berechnung der BBQ werden von Kracke/Buck/Middendorff (2018) die amtliche Bevölkerungsstatistik, die amtliche Hochschulstatistik, der Mikrozensus 2011 und die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 2016 herangezogen.

[9]Allgemeinbildendes Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium

[10]Fachoberschule, Berufsoberschule, technische Oberschule, Berufs(fach)schule, Fachakademie (Bayern), Berufsakademie, Schule des Gesundheitswesens, Berufsgrundbildungsjahr

Unabhängig von der Studienberechtigung beginnen letztendlich 27 % der Nicht-Akademiker*innenkinder ein Studium und 79 % der Akademiker*innenkinder – ein fast dreimal so hoher Anteil.

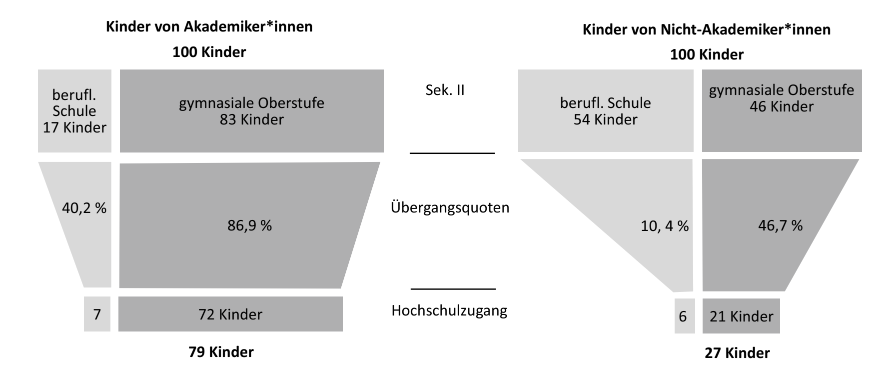


Abbildung 2.1 Bildungstrichter. (Quelle: eigene Abbildung, basierend auf Kracke/Buck/Middendorff 2018: 4)

Mit den Worten der Autor*innen lässt sich schlussfolgern: „Der tertiäre Bereich fungiert somit als System, welches in besonderem Maße dem Erhalt des akademischen Status der Familie dient“ (Kracke/Buck/Middendorff 2018: 7 f.). Dieser Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem schulischen Bildungsweg wird auch regelmäßig durch die PISA-Untersuchungen bestätigt (Müller/Ehmke 2016). Die ungleichen Chancen zwischen Schüler*innen verschiedener sozialer Schichten zeigen sich etwa schon bei der Schulempfehlung nach der Grundschule (Müller/Ehmke 2016: 312). Zusätzlich erweisen sich die ‚Kompetenzen‘[11] von Schüler*innen, etwa im Lesen oder in der Mathematik und den Naturwissenschaften, als eng verknüpft mit dem sozioökonomischen Status der Eltern. Und auch wenn sich im Vergleich der PISA-Untersuchungen von 2006 und 2015 zwar eine teilweise Entkopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb feststellen lässt und mehr Schüler*innen verschiedener Herkunft ein

[11] Mit der Verwendung des Kompetenzbegriffs in den genannten Studien geht zugleich die Frage nach der Messbarkeit von Bildung und ihrer potentiellen Reduzierung auf eine kognitive Dimension einher, weshalb er in dieser Arbeit lediglich im Sinne einer Paraphrasierung verwendet werden soll. Zur Diskussion um den Kompetenzbegriff siehe weiterführend etwa Faas/Bauer-Kaase/Treptow (2014).

Gymnasium[12] besuchen, kanalisiert die soziale Herkunft den Bildungsweg nach wie vor im Sinne des ‚Bildungstrichters' (ebd.).[13]

Was das Geschlecht angeht, gibt es beim Eintritt in die Hochschule keine quantitativen Differenzen mehr zwischen Frauen und Männern (Bargel 2007b: 26). Allerdings lassen sich sehr wohl spezifische qualitative Benachteiligungen im Hochschulzugang feststellen: So beginnen Männer mit schlechteren Abschlussnoten häufiger ein Studium, Frauen ergreifen über den zweiten Bildungsweg oder die berufliche Bildung deutlich seltener ein Studium und Frauen über 25 Jahren treten ebenfalls deutlich seltener in die Hochschule ein als Männer dieser Altersgruppe (ebd.). Was die Selektion hin zum Eintritt in die Hochschule angeht, sind also nach wie vor Frauen auf mehrfache Weise benachteiligt, allerdings hat die soziale Herkunft den vergleichsweise größeren Einfluss.

Dieser Einfluss zeigt sich auch beim Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (Bornkessel/Kuhnen 2011: 73): Was die Unterschiede in der Abiturnote betrifft, machen Frauen zwar im Durchschnitt ein leicht besseres Abitur als Männer (um eine Notenstufe von 0,115), aber der Einfluss des Bildungshintergrundes ist hier deutlich stärker. Die Abschlussnote von Akademiker*innenkindern ist im Vergleich zu Nicht-Akademiker*innenkindern um 0,203 besser. Die Abiturnote wiederum wirkt sich maßgeblich auf die Sicherheit aus, ein Studium aufzunehmen (Multrus/Ramm/Bargel 2011: 14; Heine et al. 2006: 11): Unter den Notenbesten (1,0 bis 1,4) sind 95 % (völlig) sicher, ein Studium aufzunehmen – und je schlechter die Note ist, desto stärker die Unsicherheit. Unter Studierenden mit der Abschlussnote 3,0 bis 3,4 waren im Wintersemester 2010 etwa 30 % völlig unsicher, ob sie überhaupt ein Studium aufnehmen. Diese herkunftsspezifischen Ungleichheiten beim notenmäßigen Zugang zur Hochschule setzen sich fort und führen zu unterschiedlichen Chancen, das Studium erfolgreich abzuschließen, wie die Erkenntnisse der Studienabbruchforschung zeigen (vgl. auch Heublein et al. 2017; Heublein et al. 2014; Heublein et al. 2010)[14]. Zusammengenommen zeigt sich so, dass die Abschlussnote als stärkster Einfluss auf die Studienentscheidung

---

[12]Auch der Gymnasialbesuch steht nicht (mehr) automatisch für den exklusiven Erwerb ‚höherer Bildung', stattdessen lohnt sich ein Blick auf die mittlerweile sehr differenzierte Gymnasiallandschaft (vgl. Helsper et al. 2018).

[13]Was die theoretische Fundierung angeht, greifen sowohl die Analysen von Kracke/Buck/Middendorff (2018) wie auch die PISA-Untersuchungen – wie Müller/Ehmke (2016) – auf die Annahme der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Raymond Boudon (1974) zurück, was in Abschnitt 3.3.1 diskutiert wird.

[14]Der Zusammenhang von Habitus und Studienabbruch wird in Abschnitt 3.3.2 aufgegriffen.

(und den Studienerfolg) untrennbar verwoben ist mit dem Einfluss der sozialen Herkunft beziehungsweise des Bildungshintergrundes der Eltern (Heine et al. 2006: 11).

Doch die Schulnoten und -erfahrungen beeinflussen nicht nur die Entscheidung, ob und mit welcher Sicherheit ein Studium aufgenommen wird, sondern auch die Frage, in welches Studienfach eine Person gelangt (Multrus/Ramm/Bargel 2011: 27): Unter den Studierenden im besten Notenbereich des Abiturs (1,0 bis 1,4) haben im Wintersemester 2010 etwa 27 % das Studienfach der Medizin gewählt, 23 % ein naturwissenschaftliches Fach, 12 % gelangen in die Kultur- und Sozialwissenschaften und 9 % in die Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaften. Bei einer Abiturnote von 3,0 und schlechter fällt die Wahl dagegen am häufigsten auf ein sprach- und kulturwissenschaftliches Fach (27 %), gefolgt von den Naturwissenschaften (19 %) und den Sozialwissenschaften (18 %). Und während das Geschlecht in den bisher betrachteten Zusammenhängen einen im Vergleich zur sozialen Herkunft geringen Stellenwert einnimmt, rückt es bei der Betrachtung der Fachwahl in den Vordergrund – so auch schon bei der schulischen Leistungskurswahl, die die Studienfachwahl maßgeblich prägt (ebd.: 13): Unter Erstsemesterstudierenden im Wintersemester 2010 mit zwei sprachlichen Leistungskursen haben 42 % ein sprach- oder kulturwissenschaftliches Fach gewählt – kaum jedoch ein natur- (7 %) oder ingenieurwissenschaftliches (4 %). Bei zwei naturwissenschaftlichen Leistungskursen wiederum haben 42 % ein naturwissenschaftliches Studium begonnen und 28 % ein ingenieurwissenschaftliches. Der Zusammenhang zum Einfluss des Geschlechts ist eindeutig, denn 23 % der Studentinnen haben in der Schule zwei sprachliche Leistungskurse belegt, aber nur 7 % der Studenten. Diese wählten wiederum zu 32 % zwei naturwissenschaftliche Fächer – unter Studentinnen taten das nur 13 %[15].

Resultat dieser Ungleichheiten nach sozialer Herkunft und Geschlecht entlang der bildungsbezogenen Beteiligungsquoten und der herkunfts- und geschlechtsspezifischen Fächerpräferenzen, die sich schon in der Schule zeigen, sind die dargestellten Sozialprofile der Studierenden. Frauen studieren häufiger sozial-, kulturwissenschaftliche und pädagogische Fächer, Männer wählen dagegen vermehrt technische Studiengänge. Kinder aus Akademiker*innenfamilien beginnen allgemein häufiger ein Studium und verstärkt im Bereich Medizin, während der Anteil an Nicht-Akademiker*innenkindern in sozialwissenschaftlichen Studiengängen und an Fachhochschulen höher ist. Über die Ursachen für diese

[15]Diese Werte sind an Fachhochschulen und Universitäten vergleichbar.

spezifischen Bildungswege lassen diese Daten und quantitativen Verteilungsverhältnisse indes keine Aussage zu. Es ist zu vermuten, dass sich Abdrängungseffekte nachteilig für Frauen und Nicht-Akademiker*innen-Kinder auswirken und zu deren Ausschluss aus den prestigeträchtigsten Studienbereichen führen. Im Sinne eines ‚Bildungstrichters' werden Kinder aus Familien ohne Hochschulerfahrung sukzessive vom Weg an die Hochschule abgedrängt und beginnen seltener ein Studium als Kinder aus Familien mit Hochschulerfahrung. Dieser Abdrängungsprozess setzt sich auch bei der Studienfachwahl fort, wobei die soziale Herkunft mit dem Geschlecht zusammenwirkt und zu einer ungleichen Verteilung von Studierenden nicht-akademischer Herkunft und verschiedenen Geschlechts auf Studienfächer mit unterschiedlichem Prestige führt. All dieser Ergebnisse zum Trotz verweisen die Erkenntnisse zum Zugang zur Hochschule und den damit verbundenen Abdrängungen nach sozialer Herkunft und Geschlecht auf weitere Fragen, die mit bildungsbezogenen Beteiligungsquoten und der zahlenmäßigen Verteilung verschiedener sozialer Gruppen auf die Studienfächer nicht geklärt werden können. Zum einen muss danach gefragt werden, wie es überhaupt zu diesen Abdrängungseffekten kommt: Welche Mechanismen führen dazu, dass Frauen seltener Ingenieurfächer studieren und Kinder aus Familien ohne Hochschulen allgemein seltener ein Studium aufnehmen und wenn, dann beispielsweise eher nicht in der Medizin? Oder umgekehrt – wie lässt sich erklären, dass Frauen häufiger ‚soziale' Fächer belegen und Nicht-Akademiker*innen-Kinder häufiger in den Sozial- oder Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen zu finden sind? Zum anderen stellt sich auch die Frage, ob und wie sich diese Abdrängungseffekte im Studium fortsetzen – inwiefern sich also bei den verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedliche Rahmenbedingungen, Studierpraktiken und Studienabbruchquoten feststellen lassen.

2.3 Die Wahl eines Studienfachs: von ‚extrinsischen' und ‚intrinsischen' Motiven

2.3.1 Motivlagen nach Hochschulart, Studiengang und Geschlecht

Der Weg an die Hochschule ist also kanalisiert durch die soziale Herkunft, während bei der Fächerpräferenz das Geschlecht einen stärkeren Einfluss ausübt – die soziale Herkunft aber auch eine große Bedeutung hat. Auf der Spur, die hier wirkenden Mechanismen zu entschlüsseln, soll nun die Frage verfolgt werden,

warum ein Studium allgemein und in einem bestimmten Fach im Speziellen aufgenommen wird.

Dabei wird deutlich, dass sich die Unterschiede zwischen Kindern verschiedener sozialer Herkunft auch mit der Studienaufnahme fortsetzen: Sie bewerten das Studium unterschiedlich und verbinden es mit einem spezifischen Zweck und Ziel. Dieser Zweck kann in drei herkunftsspezifische schwerpunktmäßige Motive eingeteilt werden (Bargel/Bargel 2010: 12): Während Studierende aus unteren Schichten die Privilegierung und die ökonomischen Chancen durch ein Studium hervorheben, ist der kulturelle Zugewinn für höhere Schichten wichtiger – sie spielen den ökonomischen Nutzen eher herunter, nehmen ihn aber mit. Die berufliche Qualifikation ist für alle Schichten ähnlich wichtig. Damit spiegeln diese schwerpunktmäßigen Motive entlang von kultureller Bildung, beruflicher Qualifizierung und materiellem Gewinn die drei Sektionen von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital (Bourdieu 1983) wider, denen je nach sozialer Herkunft mehr oder weniger Bedeutung zugemessen wird. Für Bildungsaufsteiger*innen[16] wiederum spielt das Motiv von Sicherheit zusätzlich eine zentrale Rolle:

> „Es [das Motiv der Sicherheit, L.L.] ist leitend für eine Reihe von Entscheidungen und die Wahrnehmung von Chancen, die mit dem Studium verbunden sind. Das gilt für die Präferenz der Fachhochschule gegenüber der Universität, die Hochschulwahl in der regionalen Nähe sowie die Fachbelegung (eher Lehramt oder Ingenieur als Jura oder Medizin)" (Bargel/Bargel 2010: 10)

Darüber hinaus bevorzugen Bildungsaufsteiger*innen kürzere, strukturierte und anwendungsbezogene Studiengänge und verzichten eher auf Mobilität bei der Wahl des Hochschulstandorts. Die Sicherheit des Studiums und seine Selbstverständlichkeit ist bei Arbeiter*innenkindern und Bildungsaufsteiger*innen weitaus geringer als bei Studierenden aus höheren Schichten – diese (fehlende) soziale Sicherheit wirkt sich auch auf den Studienverlauf aus. So ist die Bindung an das Studium bei Arbeiter*innenkindern eher von Zweifeln begleitet, sie lassen sich etwa durch unsichere Berufsaussichten stärker irritieren und sie sehen ebendiese Berufsaussichten als wichtigen „Anker in der Zukunft" (Bargel/Bargel 2010: 11). Im Studium selbst kommen Arbeiter*innenkindern transparente und strukturierte Prüfungen eher entgegen als Prüfungen der Selbstpräsentation wie mündliche Prüfungen (ebd.). Und auch die Wahrnehmung der Atmosphäre an

[16] Die wiederum eine sehr heterogene Gruppe sind, wie die Milieuforschung aufgezeigt hat (vgl. etwa Lange-Vester 2016). Zur näheren Betrachtung von Bildungsaufstiegen und deren Rahmenbedingungen siehe auch etwa Mafaalani (2014) und Spiegler (2018).

der Hochschule differiert nach sozialer Herkunft: Die „Anonymität an Universitäten“ belastet Arbeiter*innenkinder deutlich stärker als Akademiker*innenkinder (21 % zu 11 %) (ebd.: 21)[17]. Kurzum: Kinder aus Familien mit Hochschulerfahrung haben einen ‚Heimvorteil‘ an der Universität, sie können im Zweifel auf mehr Wissen und Unterstützung aus der Familie zurückgreifen, während Kinder aus Familien ohne Hochschulerfahrung hier neues Terrain betreten, mehr Hürden nehmen müssen und häufiger scheitern. Mit Bourdieu lässt sich sagen: „Dem Aufsteiger sieht man die Kletterei an“ (Bourdieu 1985: 13).

Um diese Hintergründe der Studienfachwahl zu differenzieren, bietet sich außerdem ein Rückgriff auf die Erhebungen des Deutschen Hochschulinformationssystems (HIS) an (etwa Heine/Willich/Schneider 2008; Scheller/Isleib/Sommer 2013). Hier werden – wie in vielen anderen Untersuchungen auch (etwa Bohn/Gehrmann/Klein 2002; Funk/Wentzel 2014; Lojewski 2012; Blättel-Mink 2002) – *Motive* als Erklärungshintergrund der Studienwahl herangezogen und unterteilt in drei Kategorien: Intrinsische Motive umfassen etwa Fachinteresse und die ‚Begabung‘ für ein Fach, also Faktoren, die in dieser Logik ‚in der Person‘ selbst zu finden sind. Soziale Motive beziehen sich auf andere Menschen wie der Wunsch, mit anderen in Kontakt zu sein oder zu helfen. Und extrinsische Motive wiederum sind auf die spätere Berufstätigkeit gerichtet, also unter anderem auf die Einschätzung des Arbeitsmarktes (Heine/Willich/Schneider 2008: 137).

Die Ergebnisse von Scheller/Isleib/Sommer (2013) zeigen dabei zum einen die Bedeutung des Geschlechts auf die Studienwahl auf und zum anderen der sozialen Herkunft, die zumindest verknüpft ist mit dem erhobenen Merkmal der besuchten Hochschulart, wie die Zusammensetzung der Studierenden gezeigt hat. Der Einfluss von Geschlecht und besuchter Hochschulart auf die Studienwahlmotive ergibt Folgendes (s. Tabelle 2.1):

Im *Hochschulvergleich* zeigen sich keine großen Unterschiede in den intrinsischen Motiven, jedoch sind das Fachinteresse und die Neigung/‚Begabung‘ für Universitätsstudierende etwas wichtiger, ebenso das wissenschaftliche Interesse. Der Wunsch nach persönlicher Entfaltung steht dagegen bei Fachhochschulstudierenden etwas mehr im Vordergrund. Differenzen ähnlicher Größenordnungen finden sich auch bei den sozialen Motiven, die Universitätsstudierenden etwas wichtiger sind. Größere Unterschiede ergeben sich bei dem Stellenwert von extrinsischen Motiven, die für Fachhochschulstudierende durchweg deutlich wichtiger sind: so etwa die Motive, viele Berufsmöglichkeiten zu haben, selbstständig

[17] Die hier anklingende „Fremdheit“ von Arbeiter*innenkindern bzw. Bildungsaufsteiger*innen an der Hochschule wird mitunter auch in Frage gestellt (vgl. Miethe 2017).

arbeiten zu können und eine sichere Berufsposition zu haben, gute Verdienstmöglichkeiten, der Status des Berufs und die Nachfrage der Studienrichtung auf dem Arbeitsmarkt. Kaum Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulstudierenden dagegen zeigen sich schließlich noch bei den Faktoren, dass die Studienfachwahl bereits feststand, dass ein fester Berufswunsch vorhanden war, dass es Eltern, Verwandte oder Freund*innen im gleichen Berufsfeld gibt und dass kurze Studienzeiten wichtig sind. Und auch bei der Frage, welches das entscheidende Studienfachwahlmotiv war, ähneln sich Universitäts- und Fachhochschulstudierende – aber auch hier mit zumindest erwähnenswerten Unterschieden: Ein intrinsisches Motiv wird zwar von beiden Gruppen am häufigsten genannt, aber von Universitätsstudierenden häufiger. Ein extrinsisches Motiv steht für beide an zweiter Stelle, wobei dies von den Fachhochschulstudierenden häufiger genannt wurde. Die frühzeitige Wahl des Studienfachs steht für beide ohne nennenswerte Unterschiede an Platz drei, soziale Motive an Platz vier.

Der *Geschlechtervergleich* zeigt ein ebenso differenziertes Bild über die Hintergründe der Studienfachwahl: Was den Stellenwert von Fachinteresse und Neigung und ‚Begabung' angeht, zeigen sich keine Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Die persönliche Entfaltung wird als zentrales Motiv dagegen häufiger von Frauen genannt, das wissenschaftliche Interesse häufiger von Männern. Die sozialen Motive wiederum sind durchweg für Frauen wichtiger: Sie geben häufiger an, viele Kontakte zu Menschen, zu sozialen Veränderungen beitragen und anderen helfen zu wollen. Umgekehrt verhält es sich bei den extrinsischen Motiven, die für die männlichen Studierenden einen größeren Stellenwert haben: mit geringerem Unterschied zu den weiblichen Studierenden etwa die vielen Berufsmöglichkeiten und das selbstständige Arbeiten, mit größerem Abstand dagegen die sichere Berufsposition, gute Verdienstmöglichkeiten, der Status des Berufs und die Nachfrage der Studienrichtung auf dem Arbeitsmarkt. Dass die Wahl des Studienfachs bereits von vornerein feststand, kam bei Frauen und Männern gleich häufig vor, während ein fester Berufswunsch häufiger bei den Männern vorlag. Bei der Frage, welches Motiv das entscheidende bei der Studienwahl war, sind intrinsische Motive für beide Geschlechter gleichermaßen und mit Abstand am wichtigsten. An Platz zwei stehen extrinsische Motive – allerdings häufiger genannt von den Männern, an Platz drei die frühzeitige Wahl des Studienfachs – die von Frauen häufiger genannt wurde und erst dann folgen die sozialen Motive, die für Frauen ebenfalls etwas wichtiger sind.

Im *Fachvergleich* offenbaren sich ebenfalls große Unterschiede, allerdings muss einschränkend erwähnt werden, dass in den HIS-Erhebungen die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in einer Fachgruppe zusammengefasst sind. Aufgrund ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtung und ihres

Tabelle 2.1 Studien(fach)wahlmotive nach Geschlecht und Hochschulart von Studienanfänger*innen im Wintersemester 2011/2012

(sehr) wichtige Studienwahlmotive		**Geschlecht**		**Hochschulart**	
		männlich	weiblich	Universität	Fachhochschule
intrinsische Motive	Fachinteresse	91	90	92	89
	Neigung/‚Begabung‘	84	85	86	83
	persönliche Entfaltung	59	68	62	64
	wissenschaftliches Interesse	50	35	46	38
soziale Motive	viele Kontakte zu Menschen	24	44	35	30
	zu sozialen Veränderungen beitragen	25	40	34	29
	anderen helfen	25	42	36	27
extrinsische Motive	viele Berufsmöglichkeiten haben	71	66	63	78
	selbstständig arbeiten können	61	57	55	66
	gute Verdienstmöglichkeiten	76	59	63	76
	Status des Berufs	61	47	50	64
	Studienrichtung auf Arbeitsmarkt gefragt	62	44	47	63

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“: Stufen 1 + 2 in Prozent; mehrere Nennungen möglich. Quelle: eigene Darstellung, beruhend auf Scheller/Isleib/Sommer 2013: 77f.

unterschiedlichen Geschlechterverhältnisses – während die eine Fächergruppe geschlechtlich ausgeglichen ist, dominieren in der anderen zahlenmäßig die Studentinnen – ist zu vermuten, dass auch die Motivlagen differenziert betrachtet werden müssten[18], was auf dieser Grundlage aber nicht möglich ist. Der Vergleich der Fächergruppe Wirtschafts-/Sozialwissenschaften („WiSo") und Ingenieurwissenschaften („Ing") zeigt schon erhebliche Unterschiede in der intrinsischen Motivlage: So ist zwar die Relevanz von Neigung und ‚Begabung' ähnlich, das Fachinteresse ist allerdings für Ingenieursstudierende wichtiger (um 5 %), ebenso wie das wissenschaftliche Interesse (um 16 %), während die persönliche Entfaltung bei WiSo-Studierenden mehr im Vordergrund steht (um 7 %). Noch größere Unterschiede zwischen den Fächergruppen lassen sich in den sozialen Motiven feststellen – diese sind durchweg für die WiSo-Studierenden wichtiger: Sie geben häufiger an, Kontakt zu Menschen haben zu wollen (um 26 %), zu sozialen Veränderungen beitragen (um 18 %) und anderen helfen zu wollen (um 13 %). Bei den extrinsischen Motiven ist das Bild ebenso unterschiedlich, aber dabei stärker durchmischt: Die vielen Berufsmöglichkeiten sind für die WiSo-Studierenden wichtiger (um 6 %), mit leichtem Abstand auch das selbstständige Arbeiten (um 3 %). Die übrigen extrinsischen Motive dagegen stehen eindeutig bei den Ingenieurstudierenden stärker im Fokus: Sie wollen häufiger eine sichere Berufsposition (um 15 %) und gute Verdienstmöglichkeiten (ebenfalls um 15 %), ihnen ist der Status des Berufs wichtiger (um 10 %) und sie blicken eher darauf, wie gefragt ihre Studienrichtung auf dem Arbeitsmarkt ist (um 23 %)[19]. Schließlich ähneln sich die beiden Fächergruppen noch darin, dass die Studienfachwahl bei etwa einem Viertel der Studierenden schon länger feststand (wobei die Ingenieurstudierenden hier 5 Prozentpunkte mehr aufweisen), während der feste Berufswunsch bei den Ingenieursstudierenden deutlich häufiger vorhanden ist (um 14 %) und es etwas mehr Eltern, Verwandte und Freund*innen im gleichen Beruf gibt (um 4 %) (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 77 ff.; auch Bohn/Gehrmann/Klein 2002).

[18]Das bestätigen auch die Ergebnisse der Studierendensurveys von Multrus et al. (2017: 14): So wird etwa das „Einkommen" als (sehr) wichtiges Motiv von 55 % der Wirtschaftswissenschaftsstudierenden angegeben, aber nur von 16 % der Sozialwissenschaftsstudierenden; ebenso gravierend ist der Unterschied beim Motiv, eine „Führungsposition" erreichen zu wollen (36 % zu 9 %).

[19]Dass die Motivation von Studienberechtigten mit Interesse an einem ingenieurwissenschaftlichen Fach stärker intrinsisch, das von den Studienberechtigtem mit pädagogischem Studieninteresse eher an Selbstfindung und -entwicklung ausgerichtet ist, sind auch die Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt an der Universität Dortmund von Bohn/Gehrmann/Klein (2002: 5).

Was die Motive für die Wahl eines Studienfachs angeht, lässt sich zusammenfassen, dass sich die Motivlage der Studierenden sowohl je nach Hochschulart – als Hinweis auf mögliche Unterschiede nach sozialer Herkunft – wie auch nach ihrem Geschlecht und ihrer Fächergruppe unterscheidet. Grundsätzlich haben die intrinsischen Motive entlang von Interesse und ‚Begabung' den größten Einfluss auf die Fachwahl. Die Gewichtung der übrigen Motive zeigt aber ein differenzierteres Bild: So haben extrinsische Motive, die sich an der späteren Berufstätigkeit ausrichten, für Fachhochschulstudierende, Männer und Studierende der Ingenieurwissenschaften größere Bedeutung. Frauen dagegen legen größeren Wert auf soziale Motive der Studienfachwahl, wobei hier noch einmal betont werden muss, dass diese bei ihnen – wie bei den Männern auch – nur auf Platz drei der entscheidenden Motive stehen. Die Gewichtung von sozialen und extrinsischen Motiven scheint auch ein entscheidender Unterschied zwischen den Fächergruppen zu sein – soziale Motive stehen für Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften stärker im Vordergrund, extrinsische dagegen deutlich stärker in den Ingenieurwissenschaften.

Den Motiven der Berufswahl im Kontext von Geschlecht und sozialer Herkunft wurden auch in einer Vollbefragung der Teilnehmerinnen des Girls' Day 2003 (n = 10577) nachgegangen (Funk/Wentzel 2014): Die Ergebnisse bestätigen, dass intrinsische Motive, wie die Freude am Beruf, die größte Rolle in der Berufswahl spielen, gefolgt von den Faktoren der Arbeitsplatzsicherheit. Soziale Motive dagegen haben einen nachgeordneten Stellenwert für die befragten Mädchen (ebd.: 32). Gleichzeitig unterscheidet sich die Gewichtung der Motivlagen nach besuchter Schulart, was als Hinweis auf den Einfluss der sozialen Herkunft gelesen werden kann: „Abwechslungsreichtum" eines Berufs ist etwa für die befragten Gymnasiastinnen wichtiger als für die Real- und Hauptschülerinnen. Umgekehrt ist es bei den sozialen Motiven: Der Wunsch, Menschen zu helfen, ist für Real- und Hauptschülerinnen wichtiger, ebenso der Faktor der „Teamarbeit" (ebd.: 47).

Diese Erkenntnisse zur Motivlage deuten zum einen darauf hin, dass ein Studienfach – je nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Fächergruppe – einen unterschiedlichen, schwerpunktmäßigen Zweck erfüllen kann, etwa mit dem Ziel der persönlichen Selbstentfaltung, eines statusträchtigen und einkommensstarken Berufs oder dem Wunsch, zu sozialen Veränderungen beizutragen. Gleichzeitig ist die Aussagekraft dieser Erkenntnisse auf dreifache Weise begrenzt:

Zwar zeigen sie einerseits Unterschiede und Gemeinsamkeiten entlang der Dimensionen von Hochschulart, Geschlecht und Fächergruppe auf, machen aber *erstens* keine Aussagen über das Zusammenspiel dieser Dimensionen. Interessant wäre in diesem Kontext etwa, was Männer je nach sozialer Herkunft mit einem

Studium der Sozialwissenschaften verbinden oder wie sich dies bei Frauen verschiedener sozialer Herkunft in den Ingenieurwissenschaften darstellt. Durch die Berücksichtigung dieser Verschränkungen könnte den Mechanismen der Studienfachwahl noch differenzierter nachgegangen werden – insbesondere dann, wenn Geschlecht nicht nur im Sinne einer binären Einteilung, sondern auch unter Berücksichtigung der damit verbundenen sozialen Herstellungsprozesse behandelt wird. *Zweitens* deutet die Betrachtung der „Motivlage" auf die Frage nach dem Verständnis der Studien(fach)wahl auf eine mehr oder weniger rationale Entscheidung hin: So werden mit der Abfrage von Motiven jene Anteile der Studienfachwahl herausgearbeitet, die den Befragten bewusst zugänglich sind und möglicherweise dahinterliegende, eher vorreflexive Anteile bleiben verborgen. Und *drittens* kann die (willkürliche) Unterteilung von Studienfachwahlmotiven in intrinsische, extrinsische und soziale Motive in Frage gestellt werden. Denn ein ‚extrinsisches' Motiv wie die Nachfrage der Studienrichtung auf dem Arbeitsmarkt kann etwa auch als ‚intrinsischer' Wunsch nach (beruflicher) Sicherheit gedeutet werden. In diesem Sinne geben die Motivlagen von Studierenden für ihre Fachwahl einen ersten Einblick in den schwerpunktmäßigen Zweck, der mit einem Studium verbunden wird, und deuten gleichzeitig auf weitergehende Fragen nach den dahinterliegenden Mechanismen hin.

2.3.2 Die Wahl eines Ingenieurstudiums: vergeschlechtlichte Zweifel

Wie dargestellt wurde, haben nach dem Konzept der Studienmotive das Fachinteresse und die Einschätzung der eigenen Neigung und ‚Begabung'[20] den größten Einfluss auf die Studienfachwahl. Diese Faktoren sollen nun im Hinblick auf die Bedeutung des Geschlechts tiefergehender betrachtet werden. Was die Entscheidung für bzw. gegen ein Ingenieurstudium angeht[21] – also ein Studium, das grundsätzlich, meist sogar erheblich quantitativ männlich dominiert ist – ergibt sich durch die Erkenntnisse von Heine und anderen (2006) ein differenziertes Bild: Mit einer Sekundäranalyse der HIS-Umfragen, des Konstanzer

[20] Der Begriff der Begabung birgt das Risiko einer essentialistischen Auslegung, die gerade aus Bourdieuscher Perspektive kritisch zu sehen ist. Aus dieser Perspektive würde man eher von einer habitusspezifischen Nähe zu bestimmten Fachinhalten ausgehen (s. Abschnitt 3.3.2).

[21] Auch in Studien der Bildungs- und Motivforschung dominiert die Frage nach einer ingenieur-wissenschaftlichen Studienfachwahl die nach einer sozialwissenschaftlichen Studienfachwahl.

Studierendensurveys, von Daten der amtlichen Statistik und der Studienberechtigtenbefragung aus dem Jahr 2002 gehen sie der Frage nach, welche zentralen Gründe bei der Wahl bzw. Nicht-Wahl eines Ingenieurstudiums vorliegen.

Einen positiven Einfluss auf die Wahl eines Ingenieurfaches hat etwa der Wunsch nach einem hohen Gehalt – auch wenn dieser Einfluss eher gering ist – wobei die berufliche Sicherheit am wichtigsten ist. Einen leicht negativen Einfluss hat dagegen der Wunsch nach einer leitenden Position, einen noch stärker negativen Einfluss auf die Studierwahrscheinlichkeit im Ingenieurbereich hat „soziales Engagement" (ebd.: 15). Außerdem lassen sich Geschlechtsunterschiede in der Wahl von Ingenieurfächern erkennen, die zudem eng verbunden sind mit dem Motiv der Neigung und ‚Begabung'. So gibt es „typische Profile" (ebd.: 13), was die fachliche Selbsteinschätzung angeht: Studierende der Ingenieurwissenschaften haben eine sehr hohe technische Selbsteinschätzung (fast 80 % schreiben sich technische Kompetenzen zu, in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften dagegen weniger als 20 %) und schätzen ihre handwerklichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen hoch ein. Gering dagegen ist die Selbsteinschätzung im künstlerisch-musischen und sprachlich-kommunikativen Bereich (ebd.: 13).

In ihrer Untersuchung nehmen Heine und andere gezielt Absolvent*innen allgemeinbildender Schulen in den Blick, die sich zwar für ein Studium, aber gegen ein Ingenieurstudium entschieden haben und fragen nach den Gründen dieser Entscheidung – was gerade mit Blick auf Geschlechterunterschiede zu neuen Erkenntnissen führt (s. Tabelle 2.2): Klar wird hier, dass deutlich weniger Frauen ein Ingenieurstudium überhaupt in Betracht ziehen, nämlich nur 23 % aller studienberechtigten Absolventinnen aus allgemeinbildenden Schulen und mit positiver Studienentscheidung. Von den Männern sind es dagegen 55 %, für die ein Ingenieurstudium grundsätzlich in Frage kommt. Darüber hinaus wird deutlich, dass die – anteilmäßig wenigen – Frauen, die ein Ingenieurstudium erwägen, sich aus anderen Gründen als die vergleichbare Männergruppe dagegen entscheiden: Zwar ist die fachliche Interessenslage für beide Geschlechter hier der entscheidende Faktor, der allerdings bei den Männern eine weitaus größere Rolle spielt als bei den Frauen.

Bei den Frauen kommen dagegen noch andere Gründe hinzu, die bei der entsprechenden Männergruppe weniger Gewicht haben (Heine et al. 2006: 24): Die Schulabsolventinnen glauben häufiger, dass sie durch ihre fachlichen Schwerpunkte in der Schule nur unzureichende Voraussetzungen für ein Ingenieurstudium haben – der Unterschied zu den Absolventen ist unter denjenigen, die das Studium ernsthaft erwogen haben, besonders gravierend – und sie beschreiben die Wirkung von Technik im Schulunterricht etwa doppelt so häufig als ihre

Tabelle 2.2 Gründe gegen die Aufnahme eines Ingenieurstudiums bei Studienberechtigten aus allgemeinbildenden Schulen und mit positiver Studienentscheidung

Warum haben Sie sich nicht für ein ingenieurwissenschaftliches Studium entschieden?	kam nicht in Betracht		erwogen, spielte aber letztlich keine Rolle		ernsthaft erwogen, aber nicht gewählt		insgesamt
	w	m	w	m	W	m	gesamt
Meine Interessen liegen auf anderen Gebieten.	94	92	68	81	50	63	88
Ich habe durch die fachlichen Schwerpunkte in der Schule nur unzureichende Voraussetzungen.	30	31	35	30	36	17	30
Die Behandlung von Technik im Schulunterricht hatte eine abschreckende Wirkung.	31	21	20	12	19	10	25
Ich halte ein Ingenieurstudium für zu langweilig.	22	22	8	13	1	11	19
Den Ingenieurberuf finde ich ganz attraktiv, aber das Studium würde ich ggf. nicht durchhalten.	7	9	27	20	34	33	12
Die Studienangebote in den mich interessierenden Technikfeldern sind mir zu lebensfern.	5	3	6	4	2	5	5
Ein Ingenieurstudium ist zu arbeitsaufwändig.	3	5	5	5	3	4	4
Weil mir die Berufsaussichten in der mich interessierenden Fachrichtung zu unsicher sind.	1	4	12	9	22	16	4

(Fortsetzung)

Mitschüler als „abschreckend" (Heine et al. 2006: 24). Umgekehrt erhöht sich die Studierwahrscheinlichkeit im Ingenieurbereich, wenn die Qualität des Schulunterrichts in den entsprechenden Fächern positiv wahrgenommen wurde. Die

Tabelle 2.2 (Fortsetzung)

Warum haben Sie sich nicht für ein ingenieurwissenschaftliches Studium entschieden?	kam nicht in Betracht		erwogen, spielte aber letztlich keine Rolle		ernsthaft erwogen, aber nicht gewählt		insgesamt
	w	m	w	m	W	m	gesamt
Ich habe schon Interesse am Ingenieurstudium-/ beruf, glaube aber, als Frau nur geringe Chancen zu haben.	2	/	14	/	18	/	2
Größe der Gruppen, bezogen auf die Studienberechtigten aus allgemeinbildenden Schulen und mit Entscheidung für ein Studium (in %)[a]	77	45	11	16	4	7	

Quelle: eigene Darstellung, Daten aus Heine et al. 2006: 24. Mehrfachnennung möglich, Angaben in Prozent. Jahrgang 2002.
[a]An 100 Prozent fehlende Anteile in den beiden Gruppen „w" und „m" entfallen auf Studienberechtigte mit Wahl eines Ingenieurstudiums oder der festen Absicht zur Wahl eines solchen.

Absolventinnen befürchten auch etwas häufiger, sie würden das Studium nicht durchhalten und sie halten die Berufsaussichten für unsicherer. Den Aufwand des Studiums dagegen schätzen sie genauso hoch ein wie die Absolventen. Einzig der Faktor, das Ingenieurstudium könne zu „langweilig" (Heine et al. 2006: 24) sein, wird von den Männern häufiger genannt als von den Frauen. Und schließlich fürchten insgesamt 34 % der Frauen, die sich nicht für ein Ingenieurstudium entschieden haben, aufgrund ihres Geschlechts in Studium und Beruf benachteiligt zu werden. Der Anteil der Frauen, die diese Annahme teilt, steigt zudem mit der Ernsthaftigkeit der Überlegung, ein Ingenieurstudium aufzunehmen[22].

Was die Entscheidung gegen ein Ingenieurstudium angeht, lässt sich also zusammenfassen: Während mehr als jeder zweite Schulabsolvent überlegt, ein Ingenieurstudium aufzunehmen, kommt das nicht einmal für jede vierte Absolventin in Frage. Bei den Absolventen wiegt die Interessensfrage schwerer, wenn es um die Entscheidung gegen ein Ingenieurstudium geht, während die Absolventinnen stärker an ihren fachlichen Voraussetzungen zweifeln, vom Thema

[22]Eine Differenzierung dieser Zahlen nach sozialer Herkunft wird von den Autor*innen nicht vorgenommen.

Technik durch die Schule abgeschreckt sind, befürchten, das Studium nicht zu schaffen und zudem geschlechtsspezifische Benachteiligungen erwarten. Kurzum: Männer nehmen häufiger, mit größerer Sicherheit und positiverer Selbsteinschätzung ein Ingenieurstudium auf, während Frauen hier mit verschiedenen Hürden konfrontiert sind, die sie von einer Studienaufnahme abhalten.

Diese Unterschiede nach Geschlecht setzen sich im Studium mit Blick auf einen möglichen Studienabbruch teilweise fort: Darauf weist die Studie von Gabriele Winker, Wibke Derboven und Andrea Wolffram[23] hin, die mittels qualitativer, episodischer Interviews mit 40 Studienabbrecher*innen aus den Ingenieurwissenschaften und einer quantitativen Erhebung unter 680 Studienabbrecher*innen der gleichen Fächergruppe den Gründen für den Studienabbruch[24] nachgegangen sind (vgl. etwa Wolffram/Derboven/Winker 2009; Derboven/Winker 2010). Im Ergebnis stellen sie sechs Studienabbruchtypen fest, deren Abbruch durch jeweils schwerpunktmäßige und miteinander kombinierte „Konflikt-Cluster" verursacht wurde (Derboven/Winker 2010: 61). Zu den häufigsten Konflikten gehören etwa die faktenorientierte Stoffvermittlung im Studium, der hohe Stoffumgang und die Unverstehbarkeit des Lernstoffs sowie die Form der Wissensvermittlung, die überwiegend auf formelintensiven Präsentationen isolierter Wissensbereiche fuße (ebd.: 73 ff.). Wegweisend an dieser Studie ist die Erkenntnis, dass der weitaus größte Anteil an Studienabbrecherinnen (84 %) von den gleichen vielfältigen Problemlagen betroffen ist wie die Studienabbrecher. Unterschlagen werden soll indes nicht, dass 16 % der Abbrecherinnen Probleme im Studium haben, die Frauen häufiger belasten als Männer (Derboven/Winker 2010: 73 ff.) und dass einzelne Zahlen von Hochschulen darauf hinweisen, dass Studentinnen das Ingenieurstudium etwas häufiger verlassen als Studenten (Derboven/Winker 2010: 58). Es wirken also durchaus spezifische Abdrängungsmechanismen auf Frauen im Ingenieurstudium ein und die Autorinnen stellen fest, dass das ingenieurwissenschaftliche Studium einer „betont weiblichen Geschlechtsidentität" gegenüber „in mehrfacher Weise geschlossen

[23]„Studienabbruch von Frauen in den Ingenieurwissenschaften – Analyse studienabbruchrelevanter Studienerlebnisse zur Exploration von Ansatzpunkten zur Erhöhung der Bindungskräfte technischer Studiengänge", BMBF-finanziert, Laufzeit: Dezember 2005 bis Dezember 2008.

[24]Zu Recht weisen die Autor*innen darauf hin, dass unter ‚Studienabbrecher*innen' nur jene ehemaligen Studierenden gefasst werden, die das deutsche Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen. Genau genommen betrachten die Autor*innen das relevantere Phänomen des „Studienschwunds", das alle Studierenden umfasst, die das betreffende Studienfach ohne Abschluss verlassen haben (Derboven/Winker 2010: 58).

ist“ und so die fachliche Exklusion befördert (Wolffram/Derboven/Winker 2009: 97).

Jedoch erlauben weder die Zahlen zu den vergeschlechtlichten Studienvoraussetzungen noch diese ausschnitthaften Erkenntnisse zu Studienabbrüchen in den Ingenieurwissenschaften eine Erkundung der Ursachen, die Frauen von einem Ingenieurstudium abhalten. Nach dieser – aus ungleichheitstheoretischer Sicht eher deskriptiven – Analyse der Zusammensetzung der Studierenden und ihrer Studienmotivation soll sich deshalb den unterschiedlichen Erklärungsversuchen gewidmet werden, wie Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialer Herkunft und Geschlecht entstehen und welche sozialen Mechanismen dabei wirken. An dieser Stelle treffen sich die beiden Disziplinen der Geschlechter- und Bildungsforschung: Erstere geht schwerpunktmäßig der Frage nach, welche Rolle das soziale Geschlecht bei Bildungs- und Berufsentscheidungen und damit der fachlichen Segmentierung von Ausbildungen und Arbeitsmarkt spielt. Ein Großteil der Studien zu Geschlecht und Berufswahlen legt dabei den Fokus auf die Wege von Frauen in akademische Ingenieurfächer. Der Grund hierfür ist die Kritik an der Unterrepräsentanz von Frauen im MINT-Bereich als Ausweis sozialer Ungleichheit – wenn Frauen stärker in naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen und den anschließenden Berufen vertreten wären, so die entsprechende Hoffnung, würde dies zu einem Angleichen der sozialen Positionen von Frauen und Männern führen. Weshalb Frauen im MINT-Bereich fehlen und wie einige trotzdem ihren Weg dorthin finden, liegt daher im besonderen Interesse der Geschlechterforschung. Die Bildungsforschung wiederum fragt zwar *auch* nach dem Einfluss von Geschlecht auf Bildungsentscheidungen, behandelt aber *schwerpunktmäßig* den dargestellten erheblichen Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und -entscheidungen. Eine Verknüpfung der beiden Disziplinen an dieser Stelle – und damit die Verknüpfung der Dimensionen von Geschlecht und sozialer Herkunft in der Entstehung von Bildungs- und Berufsentscheidungen – verspricht also neue Erkenntnisse über Studien(fach)wahlen als Mechanismus sozialer Ungleichheit.


BY



3 Studien(fach)wahlen und ihre Ursachen: an der Schnittstelle von Geschlechterforschung und Bildungsforschung

3.1 Studien(fach)wahlen aus Perspektiven der Geschlechterforschung

3.1.1 Strukturalistische Erkenntnisse: die doppelte Vergesellschaftung

Was berufs- und arbeitsbezogene Orientierungsmuster von Frauen angeht, lohnt sich der Rückblick auf die frühe Frauen- und Geschlechterforschung: In den 1980er-Jahren standen insbesondere die strukturellen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern im Fokus und es wurde ein differenzbetonender Blick auf den „weiblichen Lebenszusammenhang" gelegt, also auf die von Frauen ausgeübte unbezahlte Arbeit und schlecht bezahlte Lohnarbeit, ihre alleinige Sorge für Kinder und die fehlende Repräsentation in Politik und Gesellschaft (Klann-Delius 2005: 69 f.). Die „doppelte Vergesellschaftung" (Becker-Schmidt 1987) von Frauen hinsichtlich Erwerbs- und Familienarbeit, das Konzept des „weiblichen Arbeitsvermögens" (Beer 1987) und das empirische Infragestellen der „weiblichen Familienorientierung" (Born/Krüger/Lorenz-Mayer 1996) waren Kernelemente der berufsbezogenen Frauenforschung zu dieser Zeit.

Um den Ursachen von geschlechtsspezifischen Berufswahlen aus dieser Perspektive nachzugehen, eignet sich zum einen das Konzept des „weiblichen Arbeitsvermögens" (Beer 1987; Beck-Gernsheim 1981), durch das in den 1980er-Jahren Abkehr genommen wird von der damals vorherrschenden fehlenden oder defizitären Betrachtung der weiblichen Lebensrealität und stattdessen ein positiv-differenzierender Ansatz gewählt wird. In dieser Perspektive wird davon ausgegangen, dass Frauen im Rahmen ihrer Sozialisation spezifisch ‚weibliche' Interessen und Fähigkeiten ausbilden, durch die sie besonders geeignet seien

L. Loge, *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2_3

für fürsorgliche, personen- und bedürfnisorientierte Tätigkeiten. Positiv an diesem Ansatz anzumerken ist, dass er auf die sozialisatorische Ausbildung von geschlechtsspezifischen berufsbezogenen Interessen und damit auf deren Veränderbarkeit verweist. Zugleich ist er dahingehend begrenzt, dass er die Gefahr mit sich bringt, Geschlecht bzw. Weiblichkeit zu essentialisieren und dass (klassenspezifische) Differenzen innerhalb einer Genusgruppe dabei leicht aus dem Blick geraten.

Um diese Leerstellen zu füllen, eignet sich wiederum der Ansatz der „doppelten Vergesellschaftung" nach Regina Becker-Schmidt (Becker-Schmidt 1987; ein aktualisierter Blick auch bei Becker-Schmidt 2008). In dieser Perspektive wird Geschlecht als sozialer Platzanweiser gefasst, durch den Männern und Frauen unterschiedliche soziale Positionen – etwa nach Status, Prestige und Macht – zugeteilt wird. Die Genusgruppen selbst wiederum werden von Becker-Schmidt als „die unter die Etiketten ‚weiblich' oder ‚männlich' subsumierten Einzelnen" (Becker-Schmidt 2008: 65) verstanden, womit sie die soziale Dimension von ‚Geschlecht' betont und Frauen und Männer als verschieden vergesellschaftete soziale Gruppen fasst. Ursprung fanden ihre Betrachtungen in ihrer Kritik an der sozialwissenschaftlichen Forschung der 1970er-Jahre, die ‚Arbeit' primär als männlich konnotierte und marktvermittelte Tätigkeit fasste und so Hausarbeit – und damit den damaligen Großteil der weiblich-vergesellschafteten Lebensrealität – unberücksichtigt ließ (Becker-Schmidt 2008: 66). Becker-Schmidt weist wiederum in ihrer Studie zu Fabrikarbeiterinnen nach, dass bei erwerbstätigen Frauen eine Doppelorientierung vorherrscht: Die Arbeiterinnen orientieren sich sowohl an den Anerkennungsstrukturen ihrer Erwerbsarbeit wie auch jenen der Familien- und Hausarbeit – ein Phänomen, dass sich nicht auf den Zeitpunkt der Studie oder eine bestimmte soziale Schicht beschränkt, aber sich je nach Schicht spezifisch äußert (ebd.). Beide Sphären – Erwerbs- und Familienarbeit – sind aufgrund ihrer teils stark divergierenden Ansprüche zudem nur schwer miteinander vereinbar. Vor diesem Hintergrund führt die Autorin den Begriff der „doppelten Vergesellschaftung" ein:

> „Der Begriff ‚doppelte Vergesellschaftung' ist vielschichtig. Er besagt zum einen, dass Frauen über zwei unterschiedlich und in sich widersprüchlich strukturierte Praxisbereiche in soziale Zusammenhänge eingebunden sind. Er besagt zum zweiten, dass ihre Sozialisation, ohne die Vergesellschaftung nicht zu denken ist, durch zwei Kriterien sozialer Gliederung markiert ist: Geschlecht und soziale Herkunft. Und zum dritten ist mitgesetzt, dass Eingliederung in die Gesellschaft sowohl

> soziale Verortung als auch Eingriffe in die psychosoziale Entwicklung[1] einschließt“ (Becker-Schmidt 2008: 68).

In dieser Funktion als sozialer Platzanweiser wirkt sich das Geschlecht in unterschiedlichen Dimensionen benachteiligend für den weiblichen Status aus: sei es in der Verteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit, von hoch und niedrig vergüteter Arbeit, von Prestige oder von Macht. Die ‚Binnendifferenzierung‘, die es hier zwischen Frauen der gleichen Klasse gibt, widerspricht der übergeordneten binär-strukturierten Ungleichheit wiederum nicht. Nach diesem Konzept der „doppelten Vergesellschaftung“ und der Funktion von Geschlecht als sozialer Platzanweiser lassen sich Berufswahlen von Frauen gegen prestigeträchtige und hoch dotierte technische Berufe als strukturell bedingte und sozialisatorisch verursachte Selbst-Ausschlüsse greifen. Außerdem sind Berufswahlen nach diesem Verständnis nie isoliert von anderen Lebensbereichen, sondern sind eng verknüpft mit weiteren vergeschlechtlichten Praktiken der Lebensführung – insbesondere denen der Familiengründung, Familienorganisation und Familienarbeit, die die Lebensrealität von Frauen und ihre soziale Position maßgeblich mitbedingen.

3.1.2 Sozialkonstruktivistische Erkenntnisse: *doing gender* und Berufswahl

Während strukturtheoretische und differenzbetonende Ansätze wie der der doppelten Vergesellschaftung vor allem in den 1980er-Jahre der Geschlechterforschung vorherrschend waren, verlagerten sich in den 1990er-Jahren die dominanten Perspektiven hin zu einem sozialkonstruktivistischen Fokus[2]: Geschlecht wurde zunehmend nicht mehr als unhinterfragte Kategorie vorausgesetzt, sondern die sozialen Prozesse seiner Herstellung selbst wurden zum Gegenstand der Analysen gemacht.

---

[1] Inwiefern die vergeschlechtlichte soziale Verortung verknüpft ist mit der psychosozialen Entwicklung, veranschaulicht die Autorin anhand von sozialen Vorbildern: So rühre die Doppelorientierung bei Frauen biografisch u. a. daher, dass sich Mädchen mit Vorbildern beider Genusgruppen auseinandersetzen, wobei Männer als Vorbild für die Bestätigung von außen herangezogen werden, während Frauen sowohl als Vorbild für Berufstätigkeit wie auch für die Rolle der Familienversorgerin fungieren können. Im Gegensatz dazu ist die Entwicklung einer Männlichkeitspraxis bei Jungen in der Regel mit der Abgrenzung von ‚Weiblichkeit‘ verbunden, was eine doppelte Orientierung wie in der weiblichen Vergesellschaftung unwahrscheinlich macht (Becker-Schmidt 2008: 69).

[2] Zu den Paradigmen der Geschlechterforschung vergleiche weiterführend etwa Loge (2016) und Dingler/Frey (2002).

Im Kontext der Berufswahl ist das sozialkonstruktivistische Konzept des *doing gender* ein damals wie heute sehr prominentes: Einen weiblich konnotierten Beruf zu wählen, ist demnach zugleich eine aktive Herstellung von Weiblichkeit – ebenso verhält es sich mit männlich konnotierten Berufen. Die Grundlagen des *doing gender*-Konzepts stammen von West/Zimmerman (1987), die sich mit ihrem Verständnis von Geschlecht als Ergebnis einer routinierten Leistung von der bis dahin herkömmlichen sex-gender-Trennung[3] distanzieren: „Our purpose in this article is to propose an ethnomethodologically informed, and therefore distinctively sociological, understandig of gender as a routine, methodical, and recourring accomplishment“ (ebd.: 126).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Berufswahl als ein Akt der Herstellung von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit deuten. Gleichzeitig sind Berufe selbst geprägt von spezifischen Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktionen. Was etwa die bereits angerissene biografische Phase der weiterführenden Schulzeit betrifft, beschreibt Budde (2007; 2005) *doing gender* als schulischen Aushandlungsprozess, in dem Lehrkräfte durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen („fleißig“ und „brav“ vs. „lebhaft“ und „problematisch“) und Interaktionen (wie die komplizenhafte Frauenabwertung zwischen Lehrern und Schülern oder protektives Verhalten gegenüber Schülerinnen) Genderbezüge aktivieren und dadurch Geschlecht aktiv herstellen. Es werden Defizitzuschreibungen vorgenommen, die auf eine Unterscheidung zwischen ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Weiblichkeit und Männlichkeit schließen lassen und das eine befördern, das andere sanktionieren. Im Ergebnis tragen die Lehrkräfte normierend zu den *doing gender*-Prozessen ihrer Schüler*innen bei. In ähnlicher Weise lassen sich die sozialpsychologischen Erkenntnisse zu Interaktionen im MINT-Unterricht (Schmirl et al. 2012) als aktive Herstellung von Geschlecht deuten, die MINT männlich konnotiert und die Distanz von Mädchen zu naturwissenschaftlich-technischen Fächern bestärkt. Diese *doing gender*-Prozesse in der Schule werden in unterschiedlichen Studien nachgezeichnet (Jösting 2007; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008; Budde/Blasse 2014; Faulstich-Wieland 2001; Faulstich-Wieland/Scholand 2015; Kampshoff 2007).

Weiterführend sind *doing gender*-Prozesse auch im beruflichen MINT-Bereich zu finden und als eine Ursache für die Abdrängung von Frauen auszumachen: „Es ist (…) nicht die Differenz von Frauen gegenüber Männern, sondern es sind die

[3]Die Unterteilung von Geschlecht in seine biologische (sex) und soziale Dimension (gender) beinhaltet die Gefahr eines verlagerten Biologismus, indem gender als Resultat von sex begriffen wird. Diese Logik wird im Konzept des *doing gender* umgekehrt und die biologische Zuschreibung („Das ist eine Frau“) als Resultat des sozialen Tuns von Geschlecht betrachtet.

Beschaffenheit der Männlichkeitskonstruktionen und Machtverhältnisse, die die marginale Position von Frauen im Technikbereich erklären" (Solga/Pfahl 2009a: 2). In dieser Perspektive fehlen Frauen im technischen Bereich, weil dieser von spezifischen Männlichkeitskonstruktionen dominiert ist, die Frauen systematisch ausschließen – etwa durch die Bedeutung männlich dominierter Netzwerke oder die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf[4]. Beruflicher Erfolg in diesen Feldern ist demnach nur in Verbindung mit einem spezifischen *doing gender* – in der Regel einem spezifisch männlichen – möglich. Ebendiese Männlichkeitskonstruktionen und Machtverhältnisse in technisch-naturwissenschaftlichen Bereichen werden von jungen Frauen wahrgenommen und führen zu einer ‚rationalen' Entscheidung gegen den MINT-Bereich, da sie weniger Aussichten auf Berufschancen und eine Einzelstellung als Frau fürchten (ebd.: 12).

Wie Berufswahl und ein spezifisches *doing masculinity* zusammenkommen, zeigen auch die Ergebnisse von Haffner (2014), die Studenten der Sozialen Arbeit und des Maschinenbaus befragt hat und fachspezifische Männlichkeitskonstruktionen feststellt: Die Maschinenbaustudenten orientieren sich stärker an ihrem Erfolg im Beruf, sie sehen die Hauptzuständigkeit für die Karriere tendenziell beim Mann und familiäre Aufgaben bei der Frau. Außerdem möchten sie mehr verdienen als ihre Partnerin. Die Studenten der Sozialen Arbeit dagegen würden ihre eigenen beruflichen Pläne eher zurückstellen und ihre Partnerin bei ihrer Karriere unterstützen. Zudem könnten sich 97 % der Studenten der Sozialen Arbeit vorstellen, Elternzeit zu nehmen – unter den Maschinenbaustudenten sind es nur 66 %. Haffner zieht hier eine Verbindung zur Fachkultur und stellt fest, dass die jeweils dominante Männlichkeitskonstruktion zur jeweiligen Fachkultur *passt* und die Berufswahl (auch) Ergebnis dieser antizipierten Passung ist (ebd.: 144).[5] Eine mögliche Schlussfolgerung lautet: Die Soziale Arbeit mit ihrer spezifischen Fachkultur könnte ein Refugium für nicht-traditionelle und möglicherweise zukunftsträchtige Männlichkeitskonzepte und damit ein „Amerika für Männer" sein (Thiessen 2014: 98) – also ein ‚Land unbegrenzter Möglichkeiten', in dem Männlichkeit neu erfunden werden könne.

Doing gender-Ansätze eignen sich, um ebendiese verschiedenen Konstruktionen von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit in ihrer Einbettung in eine spezifische Fach- oder Berufskultur zu beobachten. Durch die Betonung der interaktiven

[4]Was wieder auf die „doppelte Vergesellschaftung" von Frauen und ihre doppelte Zuständigkeit für Erwerbs- und Familienarbeit hinweist (Becker-Schmidt 2008).

[5]Gleichzeitig können die Studenten der Sozialen Arbeit ihre Vorstellung von Männlichkeit in der sozialarbeiterischen Fachkultur nicht dauerhaft realisieren, sondern werden auch dort geschlechtstypisch adressiert (Haffner 2014: 146). Die Bedeutung und Konsequenzen dessen soll in Abschnitt 3.3.2.4 noch einmal aufgegriffen werden.

Hervorbringung von Geschlecht wird dieses als soziale Konstruktion begriffen und die Frage nach der biologischen Grundlage müßig. Ingenieur oder Ingenieurin zu werden bzw. Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter zu werden bedeutet demnach auch, ein spezifisches *doing gender* zu betreiben. Die von Geschlechtskonstruktionen geprägten Berufsfelder wiederum lassen für bestimmte Varianten des *doing gender* mehr Raum und schließen andere dagegen aus. Diese gleichzeitigen Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Beruf begründen die besondere Erkenntnisse der *doing gender*-Perspektive. Begrenzt ist sie dahingehend, dass eine strukturelle Rückbindung der Bedeutung von Geschlecht (und Beruf) häufig ausbleibt. Geschlecht ausschließlich als Tun zu begreifen, greift an diesen Stellen zu kurz und eignet sich nicht als einzige theoretische Grundlage zur Betrachtung von geschlechtsspezifischen Berufswahlprozessen.[6] Zugleich bietet der Ansatz des *doing gender* Anschlüsse, die seine Verknüpfung mit eher strukturellen Perspektiven ermöglichen.[7]

3.1.3 Sozialpsychologische Erkenntnisse: zur geschlechtlichen Codierung von Technik und Naturwissenschaft

3.1.3.1 Wirksame Geschlechterstereotype

Durch Berufswahlen wird Geschlecht nicht nur hergestellt im Sinne des *doing gender*-Ansatzes, sondern Berufswahlen sind auch maßgeblich beeinflusst durch bestehende Geschlechterstereotype und geschlechtsspezifische Interessen und Fähigkeiten von Schüler*innen. Diese Zusammenhänge werden vor allem in sozialpsychologischen Studien der Geschlechter- und Berufswahlforschung betrachtet. Durch diese Perspektive kann nachvollzogen werden, wie die bereits dargestellten vergeschlechtlichen Zweifel an der Aufnahme eines Ingenieurstudiums entstehen und wieso Schülerinnen den technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht häufiger als ‚abschreckend' erleben.

So stellt etwa die PISA-Untersuchung 2015 mit dem Schwerpunkt Naturwissenschaften im Kontext von „Exzellenz und Chancengerechtigkeit" kontinuierliche Geschlechterdifferenzen in der ‚Kompetenzentwicklung' in der Schule fest

[6]Die Leerstelle des *doing gender*-Konzepts, sich ausschließlich auf die Differenzkategorie von Geschlecht zu beziehen, wurde dagegen mittlerweile aufgelöst (Fenstermaker/West 2001): Im Sinne eines *doing difference* werden Konstruktionsprozesse von Geschlecht, Ethnie und Klasse in ihrer Gleichzeitigkeit und Verwobenheit betrachtet.

[7]Eine Verknüpfung, die sich geradezu anbietet – auch vor dem Hintergrund von Bourdieu, der seine Arbeiten als „strukturalistischen Konstruktivismus" bzw. „konstruktivistischen Strukturalismus" bezeichnet (Bourdieu 1992b: 135).

(Reiss/Sälzer 2016: 378; vgl. auch Stanat/Kunter 2001): In allen Erhebungen wurden bei Mädchen höhere ‚Kompetenzwerte' beim Lesen festgestellt, niedrigere dagegen in der Mathematik. In den naturwissenschaftlichen Fächern zeigen sich diese Differenzen nur in Teilbereichen, allerdings wurden 2015 bei den Jungen erstmals signifikant höhere naturwissenschaftliche Kompetenzen festgestellt als bei den Mädchen. Damit verknüpft sind die motivationalen Erwartungen an diese Fächergruppe: Das von den Schüler*innen berichtete Interesse und ihre Freude an einem Fach, ihre Motivation und ihre Kompetenzen hängen eng zusammen[8]. Dabei schreiben Jungen naturwissenschaftlichen Inhalten eine größere Bedeutung für ihr zukünftiges Leben zu und trauen sich diese fachlichen Fähigkeiten stärker zu als Mädchen (Schiepe-Tiska/Simm/Schmidtner 2016: 127), womit die Wahl entsprechender Leistungskurse und damit auch der Weg in ein entsprechendes Studium entscheidend geebnet werden (Heine et al. 2006: 14).

Um tiefergehend zu verstehen, wie diese geschlechtsspezifische Selbsteinschätzungen in naturwissenschaftlichen Schulfächern entstehen, ziehen sozialpsychologische Studien als Erklärungsvariablen *Geschlechterstereotype* im Unterricht und die *Selbstkonzepte der Schüler*innen* heran: So wird Geschlecht in Unterrichtsmaterialien überwiegend stereotyp gezeichnet, nämlich entlang androzentrischer und binärer Muster. Männer üben in diesen Darstellungen vorwiegend ‚männertypische' Berufe aus und sie werden eher mit komplexen Geräten und Fortbewegungsmitteln abgebildet als Frauen[9]. Eine Stereotypisierung dieser Fächer, insbesondere der Mathematik und der Physik, als ‚nicht-weiblich' gehe damit einher – sowohl aus Sicht der Schüler*innen wie auch teilweise der Lehrkräfte (Makarova/Aeschlimann/Herzog 2016: 43 ff.). Die geschlechterstereotypen Annahmen vom Technikbereich unter Schüler*innen sind von der 7. bis zur 12. Jahrgangsstufe durchgängig wirksam, allerdings nehmen sie bei Jungen

---

[8]Gleichzeitig ist der Zusammenhang zwischen guten Leistungen und Fachinteresse und -motivation nicht deterministisch – schließlich wählen Mädchen auch bei gleichen und besseren Leistungen seltener naturwissenschaftlich-technische Fächer als Leistungskurse (Wensierski 2015: 459).

[9]In einem Standard-Chemiebuch beispielsweise sind 98,5 % aller im Text erwähnten Personen Männer (196 männlich, 3 weiblich) und unter den bildlich dargestellten Personen wurden 89,7 % als männlich identifiziert (35 männlich, 4 weiblich). Die bildlich dargestellten weiblichen Personen umfassten eine Frau, die in einem Labor arbeitet, zwei Mädchen, die Sport treiben und ein weibliches Schönheitsideal aus dem Altertum. Die meisten Männer waren in einem beruflichen Kontext abgebildeten. Im Text wiederum wurden insgesamt 93 wissenschaftliche Berufstätigkeiten erwähnt, wovon 92 von Männern ausgeübt wurden und 1 Tätigkeit von einer Frau (nämlich Marie Curie, die mit ihrem Ehemann dargestellt wurde) (Makarova/Aeschlimann/Herzog 2016: 43 ff.).

zum Ende der Schulzeit hin ab, bei Mädchen dagegen nehmen sie zu (Wensierski 2015: 456 ff.). Es lässt sich daher eine „sukzessive geschlechtsspezifische Codierung“ (Wensierski 2015: 463) von Technik vermuten. Die wirksamen Technikstereotype reichen bis hin zu den Vorstellungen vom Ingenieurberuf, mit dem Schüler wie Schülerinnen von Gymnasien wie Gesamtschulen Ähnliches assoziieren: hohe Aufstiegsmöglichkeiten, benötigte Kompetenzen zum Konstruieren, Führungspositionen, ein hohes Einkommen, hohe Verantwortung und hohe Leistungsanforderungen (Wensierski 2015: 463).

Zusätzlich beeinflussen Geschlechterstereotype auch die Interaktionen im Unterricht (Schmirl et al. 2012): Das Verhalten von Lehrkräften unterscheidet sich gegenüber Mädchen und Jungen. Sie geben Mädchen seltener Raum für einen Beitrag, geben ihnen andere Rückmeldungen und nehmen unterschiedliche Bewertungen vor. Im MINT-Bereich treten Lehrkräfte allgemein seltener in Interaktion mit den Mädchen einer Klasse und sie warten unterschiedlich lange auf eine Antwort, wenn sie männlichen oder weiblichen Schüler*innen eine Aufgabe gestellt haben und geben unterschiedliches Feedback, das sich bei Jungen eher an Inhalten, bei Mädchen dagegen an nicht-fachlichen Aspekten (wie ordentlicher Heftführung) orientiert. Dieses Verhalten von Lehrkräften entlang von Geschlechterstereotypen wiederum wirkt sich ebenso auf die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen aus.

3.1.3.2 Auswirkungen auf das (fähigkeitsbezogene) Selbstkonzept

Ebendiese Selbstwahrnehmung lässt sich differenzierter unter dem der Psychologie entstammenden Begriff des Selbstkonzepts greifen, das einen entscheidenden Beitrag zur Erklärung geschlechtsspezifischer Fachpräferenzen leistet. Unterschieden werden kann hier zwischen einem engeren Verständnis im Sinne eines fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts und einem breiteren Verständnis, das über die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten hinausgeht (Kessels 2012). Was das *fähigkeitsbezogene Selbstkonzept* angeht, schätzen Schülerinnen ihre Fähigkeiten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich wie bereits angedeutet auch bei gleicher oder besserer Leistung schlechter ein als Jungen – Jungen haben in diesem Bereich also häufiger ein stärkeres fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept (ebd.; Schiepe-Tiska/Simm/Schmidtner 2016). Nicht nur das: Das technikbezogene Selbstkonzept von Jungen ist von der 7. bis zur 12. Klasse stabil, während es bei den Mädchen starken Schwankungen unterworfen ist (Wensierski 2015: 456–465). Die bereits erwähnte sukzessive geschlechtsspezifische Codierung von Technik, die abdrängend gegenüber Mädchen wirkt und bis zum Ende der Schulzeit in ihrer Wirkkraft zunimmt, kann auch durch Einflüsse, die das Selbstkonzept

der Schülerinnen stärken – wie den intensiven Kontakt zu einer technikaffinen Mutter – nicht ausgeglichen werden und das technikbezogene Selbstkonzept von Schülerinnen hat beim Abitur so weniger als die Hälfte des Wertes ihrer Mitschüler (ebd.).

Darüber hinaus ermöglicht das *breitere Verständnis des Selbstkonzepts*, die Wahl eines MINT-Studienfachs als Ausdruck einer Passung des eigenen Selbstkonzepts und des MINT-Bereichs zu fassen: Im Sinne einer „identitätskongruenten Nutzung des schulischen Angebots" (Kessels 2012: 174) hängt die Entwicklung einer (Geschlechts-)Identität mit der Entwicklung von schulischen Interessen zusammen. Somit ist die Wahl von Schulfächern – und damit eng verbunden das individuelle Interessenprofil – ein funktionaler Baustein in der Entwicklung des Selbst. Zusammengenommen mit der bereits dargestellten geschlechtsgeprägten Stereotypisierung von technisch-naturwissenschaftlichen Fächern kommt es so zu einer geringen Passung zwischen dem Selbstkonzept von Mädchen und einer entsprechenden Fachwahl. Das Engagement in einem MINT-Fach kann demnach eine Bedrohung für die Identität als Mädchen oder Frau sein (ebd.: 174–179).

Die meisten Studien, die mit dem erweiterten Verständnis des Selbstkonzepts arbeiten, beziehen sich auf die Berufswahltheorie von Eingrenzung und Kompromissbildung nach Lisa Gottfredson (1981), nach dem Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer Entwicklungsstufe und der damit verbundenen Entwicklung eines Selbstkonzepts eine „kognitive Karte" von Berufen haben, anhand der sie die Geschlechtstypik und das Prestige von Berufen und ihrer Passung zu den eigenen Interessen, dem eigenen Geschlecht und der eigenen sozialen Schicht bewerten (vgl. auch Ratschinski 2009; Steinritz/Kayser/Ziegler 2012). Bereits in der siebten Klasse haben Schüler*innen differenzierte Vorstellungen über die Geschlechtstypik und das Prestige vieler Berufe und ihre Einschätzungen nähern sich mit zunehmendem Alter der Einschätzung von Erwachsenen an. Gleichzeitig ist der Bereich akzeptabler Berufe bei Jungen grundsätzlich kleiner – sie sind also weniger bereit, Berufe zu ergreifen, die weiblich konnotiert sind (Ratschinski 2009: 177 ff.). Mit zunehmendem Alter kommt es so zu einem Eingrenzungsprozess, bei dem den Faktoren Geschlecht und soziale Schicht eine stärkere Bedeutung zukommt als den berufsbezogenen Interessen[10].

Auf einer ähnlichen Grundlage betrachten Karin Schwiter, Andrea Maihofer, Karin Wehner und andere (Wehner et al. 2016; Schwiter et al. 2014; Schwiter et al. 2011) den Berufswahlprozess bei schweizerischen Schüler*innen in Antizipation einer Ausbildung und legen dabei den Fokus auf den Einfluss

---

[10]Eine Gegenüberstellung, die sich durchaus in Frage stellen lässt, wenn man die Entwicklung beruflicher Interessen als eng verwoben mit den Dimensionen von sozialem Geschlecht und sozialer Schicht/ Klasse begreift.

von Geschlecht. Den geschlechtsgeprägten Berufswahlprozess bezeichnen die Autor*innen – ähnlich wie Gottfredson – als einen Selbstsortierungsmechanismus und stellen auf Grundlage der TREE-Studie[11] fest, dass schweizerische Jugendliche allgemein kaum mit der Möglichkeit in Kontakt kommen, einen ‚geschlechtsuntypischen' Beruf zu ergreifen – dass sie entsprechende Wege also weder in der Schulzeit noch in Praktika überhaupt in Betracht ziehen. Stattdessen lassen sich bei denjenigen Jugendlichen, die in einen ‚geschlechtsuntypischen' Beruf einmünden, besonders hohe familiäre Ressourcen – etwa ökonomischer und kultureller Art – feststellen[12]. Der Weg in einen ‚gegengeschlechtlich dominierten' Beruf scheint damit ein hochgradig voraussetzungsvoller zu sein (Wehner et al. 2016: 28–30). Als einen Schlüsselmechanismus für die Erklärung weiterführender geschlechtsspezifischer Ausbildungs- und Berufsverläufe stellen die Autor*innen den Zusammenhang zwischen antizipierter Familiengründung und Berufswahl fest: So sehen sich 16-jährige Frauen mit starkem Kinderwunsch signifikant häufiger in einem ‚frauentypischen' Beruf, während Männer mit ausgeprägtem Kinderwunsch meist die Hauptverantwortung für das Einkommen antizipieren und deshalb die Verdienstmöglichkeiten bei der Berufswahl stärker in ihre Entscheidung mit einbeziehen[13].

Was die Entwicklung von Fachinteressen und die Studien(fach)wahl angeht, lässt sich im Hinblick auf die Bedeutung von Stereotypen und des (fachlichen) Selbstkonzepts zusammenfassen (Budde 2009: 5–9): Mädchen schätzen sich auch bei gleichen oder besseren Leistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern schlechter ein als Jungen, die ein positiveres fachliches Selbstkonzept haben. Mädchen lassen sich außerdem von äußeren Faktoren wie Noten stärker verunsichern, während Jungen eher mit Rückschlägen umgehen können. Und es sind Geschlechterstereotype bei Lehrkräften und Familien wirksam, die Jungen eine höhere mathematische Kompetenz zuschreiben. In der Konsequenz ist bei gleicher Leistung bei Gymnasiastinnen die Chance,

[11] „Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben" – eine national und sprachregional repräsentative Längsschnittstudie (vgl. etwa Meyer 2018).

[12] Aus Habitusperspektive könnte dieser Zusammenhang zwischen umfangreichen familiären Ressourcen und dem Hinwegsetzen über vergeschlechtlichte Konventionen der Berufswahl als Distinktion gedeutet werden.

[13] Im Umkehrschluss zeigt sich allerdings nicht, dass Jugendliche, die einen ‚geschlechtsuntypischen' Beruf anstreben, ‚untypische' Vorstellungen von Vaterschaft oder Mutterschaft haben – stattdessen antizipieren etwa diese männlichen Jugendlichen bereits früh Schritte zu einer besser entlohnten Tätigkeit als Rettungssanitäter, Berufsschullehrer oder Heimleiter (Wehner et al. 2016: 23–34).

ein MINT-Studium aufzunehmen, um 33 % geringer als bei ihren männlichen Peers (Aeschlimann/Herzog/Makarova 2015: 294 f.). Die Ursachen, die zu einem systematischen (Selbst-)Ausschluss von Mädchen aus den mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern führen und eine ähnlich gelagerte Studienfachwahl eher unwahrscheinlich machen, gehen also weit über Fragen der Schulnoten hinaus und reichen bis hin zur Fachwahl als Frage der Passung von vergeschlechtlichtem Selbstkonzept und Schulfächern.

Leerstellen finden sich in diesen sozialpsychologisch geprägten Ansätzen zur geschlechtsspezifischen Berufs- und Fachwahl *erstens* darin, dass viele von ihnen ausschließlich danach fragen, welche Bedeutung das Geschlecht für Fächer- und Berufspräferenzen hat[14]. Welche Rolle dabei etwa die soziale Herkunft spielen könnte, bleibt in den entsprechenden Studien häufig unbeantwortet. Dieser Kritikpunkt steht für die grundsätzliche Tendenz der Geschlechterforschung, das Geschlecht zur „Leitdifferenz" (Heintz/Nadai 1998: 78) zu erheben, die in den letzten Jahren der paradigmatischen Entwicklung hin zur Intersektionalität zwar abgenommen hat, aber offensichtlich in Studien zur Berufs- und Studienfachwahl immer noch reaktiviert wird. Dass die soziale Herkunft entscheidend zur Entstehung von Bildungsentscheidungen beiträgt, ist zwar unumstritten, wird aber trotzdem nicht oder ungenügend berücksichtigt. Im Ansatz von Gottfredson (1981) dagegen rücken Geschlecht *und* soziale Schicht – wenn auch jeweils nur als binäre bzw. vertikale Einteilung – in den Blick und weisen auf das Erkenntnispotential dieser Verknüpfung hin.

---

[14]So bezieht sich etwa die Studie von Karin Schwiter, Andrea Maihofer, Karin Wehner und anderen konzeptionell zwar auf Bourdieu und seinen Begriff des „Geschlechtshabitus", operationalisiert diesen allerdings unzureichend. In einer exemplarischen Fallanalyse wird einer Studentin, die ihr Universitätsstudium abgebrochen und stattdessen – mit Erfolg – ein Fachhochschulstudium aufgenommen hat, eine „habituelle Sicherheit" an der Fachhochschule zugeschrieben, die die Autor*innen auf den „Geschlechtshabitus" zurückführen (Schwiter et al. 2011: 28): „Das selbstbewusste, raumgreifende Auftreten vor großen Gruppen gilt als männlich, die soziale Interaktion in der vertrauten Kleingruppe ist eher weiblich konnotiert. Ihr Geschlechtshabitus erschwert es der Befragten folglich, sich im anonymen Universitätskontext passend zu fühlen und erleichtert es ihr sich in kleineren Gruppen einzubringen". Dieser Argumentation einer Passung vom ‚weiblichen Geschlechtshabitus' und dem Hochschultyp der Fachhochschule folgend, müsste dort ein höherer Frauenanteil zu finden sein als an Universitäten – ein Zusammenhang, der einer quantitativen Betrachtung des Geschlechterverhältnisses nicht standhält, schließlich beträgt der Frauenanteil an Universitäten im Wintersemester 2018/2019 51,4 %, an Fachhochschulen dagegen 44,1 % (Statistisches Bundesamt 2019b: 6). Dass es zahlreiche Varianten des vermeintlich weiblichen „Geschlechtshabitus" geben mag – etwa im Zusammenspiel mit der sozialen Klasse –, bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt.

Zweitens fragen sozialpsychologische Studien zur Fach- und Berufswahl häufig nur nach der handlungskanalisierenden Wirkung von Geschlecht, nicht jedoch nach der anderen Seite der Medaille, nämlich der gleichzeitigen aktiven Herstellung von Geschlecht. Was in der *doing gender*-Perspektive im Vordergrund steht, bleibt hier also unterbeleuchtet und umgekehrt. Eine Verknüpfung der beiden Ansätze wäre lohnend.

Und *drittens* ist damit auf ein grundlegendes Problem der Geschlechterforschung verwiesen, das in sozialpsychologischen Studien besonders hervortritt: Indem von vornerein auf die Kategorien von ‚Mädchen' und ‚Jungen' geblickt wird, ohne den gleichzeitigen Konstruktionsprozessen von Geschlecht Rechnung zu tragen, wird die Binarität von Geschlecht vorausgesetzt und damit unhinterfragt reproduziert. So führt auch die Bezeichnung von Berufswahlen als ‚untypisch' zu einer erneuten geschlechtlichen Konnotation. Es gilt daher, das Konstrukt der sozial vergeschlechtlichten Gruppen von ‚Mädchen' und ‚Jungen' bzw. ‚Frauen' und ‚Männern' anzuerkennen, aber gleichzeitig seine Herstellungsprozesse zu berücksichtigen. Nur durch diese doppelte Perspektive kann versucht werden, einer Reifizierung von Geschlecht entgegenzuwirken.

3.1.4 Biografietheoretische Erkenntnisse: Geschlecht als narrative biografische Konstruktion

3.1.4.1 Vergeschlechtlichte Techniksozialisation

Ein weiterer gewichtiger Forschungsstrang der Geschlechterforschung, der sich mit Fragen der geschlechtsspezifischen Berufswahl befasst – auch hier mit dem Fokus von Frauen in technischen Studiengängen und Berufen –, lässt sich der biografietheoretischen Perspektive zuordnen. Hier wird zwar nicht in erster Linie danach gefragt, wie durch die Berufswahl Geschlecht aktiv hergestellt wird oder welche Rolle das sozialpsychologische Selbstkonzept für eine technische Berufswahl hat, gleichzeitig gibt es breite Schnittstellen zu diesen bereits vorgestellten Ansätzen.

So geht die gendersensible Biografieforschung davon aus, dass die soziale Konstruktion von Geschlecht auch eine biografische Dimension besitzt. Auf dieser Grundlage werden erzählte Lebensgeschichten analysiert, um Prozesse der Geschlechterkonstruktion empirisch zu untersuchen und dabei Geschlecht als „narrative biographische Konstruktion" (Dausien 2012: 158) zu greifen. Es geht also darum, Bedingungen, Wirkungsweisen und Logiken sozialer Konstruktionsprozesse zu rekonstruieren (ebd.: 160 f.) und – im Fall der Berufswahl – nachzuvollziehen, wie der Weg in ein spezifisches Studium oder einen spezifischen

Beruf vor diesem Hintergrund zustande gekommen ist. Studien, die den biografischen Weg von Frauen in Ingenieurstudiengänge und -berufe rekonstruieren, gehören zu den aktuell dominantesten in der gendersensiblen Betrachtung von Berufsentscheidungen.

Wie die Entscheidung für ein technisches Studienfach in der *Biografie von Ingenieurstudentinnen* entsteht, rekonstruieren etwa Schüller/Braukmann/Göttert (2016) mit ihrer Studie über Studentinnen des Maschinenbaus und der Elektrotechnik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Anhand von 33 problemzentrierten Interviews gehen sie dieser Frage in einer ressourcenorientierten Perspektive nach und arbeiten so heraus, welche personalen, strukturellen und sozialen Ressourcen den Ingenieurstudentinnen bei ihrer Studienfachwahl zur Verfügung standen. Die Autorinnen stellen mehrere zentrale Ressourcen fest, die den Weg hin zu einem Technikstudium begünstigen:

Als *personale Ressourcen*, die in den Befragten selbst ‚angelegt' sind, stellen Schüller/Braukmann/Göttert so eine hohe Technikaffinität unter den befragten Studentinnen fest, die sich in einer positiven Einstellung zu Technik und im Interesse an Themen wie Heimwerken und Basteln und/oder Fächern wie Mathematik und Physik äußert (ebd.: 168 ff.). Außerdem haben die meisten Interviewpartnerinnen eine hohe technische Selbstkompetenz – also ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, ein fachliches Selbstbewusstsein aufgrund von Leistungen und sie nehmen Widerstände als Herausforderungen wahr. Diese technische Selbstkompetenz kann also ähnlich verstanden werden wie ein positives technikbezogenes Selbstkonzept. Zusätzlich zeigen die Studentinnen einen kompetenten Umgang mit der Mehrheit ihrer männlichen Kommilitonen, da sie durch ihre Kindheit und Jugend schon Erfahrungen mit männlichen Gruppen gemacht, sich eine gewisse Durchsetzungsfähigkeit angeeignet und gegebenenfalls für sich alternative Weiblichkeitsentwürfe entwickelt haben. Was die spätere Berufstätigkeit angeht, zeichnet die Ingenieurstudentinnen eine hohe Interessensvielfalt aus sowie eine starke Bereitschaft zur Weiterbildung, eine ausgeprägte Berufsorientierung und eine hohe Bereitschaft zur flexiblen Lebensgestaltung.

Im Zusammenspiel mit den personalen Ressourcen begünstigen auch mehrere *strukturelle Ressourcen* die Entscheidung für ein Ingenieurstudium – also Ressourcen, die ‚von außen' zur Verfügung gestellt werden und die auch teilweise die personalen Ressourcen bedingen. Ein zentrales Element davon fassen die Autorinnen unter dem Begriff der „Techniksozialisation" zusammen, was sie verstehen als „das frühe Erfahren erster individueller Talente und Fähigkeiten im spielerischen Umgang mit Technik, wobei externe Bezugspersonen insbesondere aus dem familiären Kontext durch Vorbildverhalten nachhaltig das Technikinteresse fördern können" (Schüller/Braukmann/Göttert 2016: 16). Durch gemeinsames

Werkeln, Basteln, Reparieren etc. mit Bezugspersonen wie Vätern, Brüdern und Müttern entstehen vielfältige techniknahe Spielbezüge, die von der Familie zugelassen und sogar gefördert werden. Außerdem haben viele der Befragten den Mathematik- oder Physikunterricht positiv in Erinnerung. Zusätzlich haben die Befragten einen adäquaten Zugang zu Informationen über Ingenieurstudiengänge und -Berufe wie Beratungs- und Informationsangebote, ihnen sind Anlaufstellen bei Diskriminierung und für Frauenförderung bekannt und sie profitieren von der Struktur der Hochschule selbst – etwa, indem Professor*innen als *Role Models* für sie fungieren. Zudem stellen die Befragten spezifische Erwartungen an ihren künftigen Arbeitgeber wie gute Arbeitsplatzchancen, ein genügend hohes Einkommen für finanzielle Unabhängigkeit, eine interessante Tätigkeit sowie eine gute *work-life-balance* und eine mögliche Vereinbarkeit mit der Familie durch Kinderbetreuung oder *Home Office*.

Schließlich wirken auch die *sozialen Ressourcen* der Befragten als entscheidende Unterstützung, wie sich bereits abgezeichnet hat (Schüller/Braukmann/Göttert 2016: 168–174). Von ihren Eltern und ihrem sozialen Umfeld wurden sie etwa in Bastelarbeiten einbezogen, es wurde auf ihre Interessen eingegangen – unabhängig von kulturellen Geschlechtergrenzen –, sie wurden aktiv bei ihrer Studienfachwahl und im Studium selbst unterstützt und haben persönliche Kontakte, die sie als Informationsquelle für das Studium nutzen können. Hier spielen neben den Eltern und dem direkten Umfeld auch Lehrkräfte, Berater*innen, Lehrende der Hochschule und Kommiliton*innen eine tragende Rolle.

Dabei stehen nicht alle Ressourcen allen Befragten gleichermaßen zur Verfügung, sondern geringer ausgeprägte Ressourcen können durch andere ‚kompensiert' werden. Gleichzeitig müssen die Ressourcen nicht der ‚Realität' entsprechen, sondern es ist entscheidend, dass sie von den Befragten so empfunden und als Unterstützung erinnert werden (Schüller/Braukmann/Göttert 2016: 16 ff.). Die Autorinnen weisen außerdem darauf hin, dass sogar die Studentinnen mit besonders ausgeprägten und vielen Ressourcen an der Hochschule durch verschiedene Ausschlussmechanismen an ihre Grenzen stoßen und das Ziel nicht die ‚ressourcenoptimierte' Studentin sein darf, sondern eine Änderung der Fach- und Arbeitskulturen an der Hochschule angestrebt werden muss (ebd.: 174).

Der aktuellen gendersensiblen Biografieforschung zu techniknahen Studienfachwahlen lassen sich des Weiteren die Studienergebnisse von Hans-Jürgen Wensierski und anderen zuordnen[15] (Wensierski 2015; Wensierski/Langfeld/Puchert

[15]Projekt „Bildungsziel – Ingenieurin: Technik- und naturwissenschaftliche Studienorientierungen bei jungen Frauen", BMBF-gefördert, Laufzeit: 2011 bis 2015. Projektleitung: Prof. Dr. Hans-Jürgen Wensierski.

2015; Puchert 2017)[16]. Wensierski/Langfeld/Puchert (2015) zeichnen ebenfalls anhand der *Biografie von Ingenieurstudentinnen* nach, wie sich das Interesse und die Entscheidung für Technik während der Lebensgeschichte herausgebildet haben. Sie haben dazu 42 narrative Interviews geführt und anhand von 14 Fallstudien eine Typologie entwickelt mit drei zentralen Typen von Biografieverläufen:

Unter den ersten Typen fassen die Autor*innen Frauen mit einer *frühen technikkulturellen Bildung im familiären Herkunftsmilieu* (Wensierski/Langfeld/Puchert 2015: 63 ff.): Hier liegt in der Familie bereits eine Nähe zu technischen Tätigkeiten vor, die sich beispielsweise in den Berufen der Eltern (Mutter Bauzeichnerin, Vater Mechatroniker o. ä.) oder in der familiären Technikaffinität (Vater bindet seine Tochter in Technikthemen ein, kindliche Spielerfahrungen mit Geschwistern im handwerklich-bastlerischen Bereich o. ä.) zeigt. Technik ist bei diesem Typ in verschiedene sozialisatorische Prozesse eingebunden und wird von unterschiedlichen – teils mehreren – Sozialisationsinstanzen orientierungsleitend verkörpert und die entsprechenden jungen Frauen entwickeln so eine ingenieurwissenschaftliche Studienorientierung. Dieser Prozess kann durchaus mit Widersprüchen und Kämpfen verbunden sein, etwa was Geschlechtsrollendenken angeht oder den Weg in ein Studium aus einer Familie ohne Hochschulerfahrung heraus.

Beim zweiten Typ nach Wensierski/Langfeld/Puchert lässt sich eine *familiäre naturwissenschaftliche Bildung, ergänzt durch ein technikaffines pädagogisches Anregungsmilieu* feststellen (ebd.: 187 ff.). Diesen Typ zeichnet aus, dass weniger der familiäre Technikbezug, sondern die Nähe zum naturwissenschaftlichen Tätigkeitsbereich stark ausgeprägt ist. So entsteht bspw. eine Studienentscheidung hin zu einem interdisziplinären Technikstudiengang, in dem primär naturwissenschaftliche, aber ebenso technische und sozialethische Fragen behandelt werden.

Der dritte Typ schließlich unterscheidet sich vor allem vom ersten Typ durch die *Herausbildung einer technischen Studienorientierung im Kontext bildungsbiografischer Selbstbehauptungsprozesse* (ebd.). Technik ist hier nicht unbedingt als relevantes Thema in der Familie angelegt, nimmt aber eine entscheidende

[16] Es sei kritisch auf die teilweise verkürzte Rezeption der Geschlechterforschung im Rahmen dieses Projektes hingewiesen: So bezeichnet etwa Puchert (2017: 84) die Frauen- und Geschlechterforschung zwar als „Wegbereiter" des Gegenstandsbereich Frauen und Technik, unterstellt ihr aber bis heute die „Annahme eines traditionellen Männlichkeit-Technik-Klischees" und postuliert deshalb, dass die Frage nach der Marginalität von Frauen in technischen Berufen immer noch nicht genügend beantwortet sei. Die diversen Ansätze der Geschlechterforschung – insbesondere der professionssoziologischen und poststrukturalistischen Perspektive (s. Abschnitt 3.1.5 und 3.1.6) – zeugen jedoch von einem sehr differenzierten Blick auf die Vergeschlechtlichung von Technik und entkräften Pucherts Kritik nachhaltig.

Funktion in der Entwicklung der jungen Frauen ein: Das Technikstudium kann so die familiär angelegten Aufstiegsambitionen erfüllen, einen jugendbiografischen Verselbstständigungsprozess flankieren oder Ressource im Rahmen einer konflikthaften Identitätsbildung sein.

Im gemeinsamen Ergebnis aller Typen stellen die Autor*innen fest, dass die Ausbildung eines *technikkulturellen Habitus* als sozialisatorische und bildungstheoretische Voraussetzung gesehen werden kann für die Entscheidung von Frauen, ein Ingenieurstudium aufzunehmen. Durch den Begriff des „technikkulturellen Habitus" wollen die Autor*innen betonen, dass es sich hier nicht um ein isoliertes technisches Interesse handelt, sondern dass in den Familien häufig ein vielschichtiges technisches Handeln zu beobachten ist, „das sich jeweils auf die ganze Alltagskultur und eine gemeinsam geteilte technische Wissenskultur erstreckt" (ebd.: 335).

In einer methodengleichen Folgeuntersuchung analysiert Puchert (2017) die *Biographien von männlichen Studenten* des Maschinenbaus und der Elektrotechnik und entwickelt auf der Grundlage von 16 narrativen Interviews ebenfalls drei Typen, mit denen sie die spezifische Herausbildung einer technischen Studienwahl nachzeichnet:

Der erste Typ gleicht dem der Erstuntersuchung unter Ingenieurinnen und fasst unter der Benennung der *frühen technikkulturellen Bildung im familiären Herkunftsmilieu* etwa die Hälfte der männlichen Fälle (Puchert 2017: 264 ff.): Sie haben eine frühe technikkulturelle Primärsozialisation erfahren, in der alle Väter und teilweise auch andere männliche Familienmitglieder technikaffine Berufe innehaben, während den Müttern überwiegend die Zuständigkeit für Haushalt und Erziehung obliegt. Ein ausgeprägter technikkultureller Habitus ist hier bei keiner Mutter erkennbar. Die Nähe zu MINT-Themen wird bei diesem Typ früh vermittelt und von der gesamten Familie unterstützt.

Der zweite Typus bildet zwischen den anderen beiden kontrastiven Typen ein Intermedium. Er umfasst die *Herausbildung einer technischen Studienorientierung im Kontext von Selbstsozialisation und technikaffinem Peermilieu*, zu dem nur zwei Fälle gehören (Puchert 2017: 286 ff.). Im Gegensatz zum ersten Typus ist hier kein technikkulturelles Anregungsmilieu vorhanden und die Familien weisen keine technikbezogenen Berufstraditionen auf. Stattdessen gehen die jungen Männer ihren Weg Richtung Technik vor allem angeregt durch technikaffine Peers und den Schulunterricht, wobei Puchert durch den Begriff der „Selbstsozialisation" den Eigensinn dieser Verläufe betonen will.

Der dritte Typ wiederum gleicht erneut dem dritten Typus der Ingenieurinnenstudie und umfasst die *Herausbildung einer technischen Studienorientierung im Kontext bildungsbiografischer Selbstbehauptungsprozesse* (Puchert 2017: 296 ff.).

Er steht in Kontrast zum ersten Typus, es ist also keine technikkulturelle Primärsozialisation zu beobachten und der Einfluss der Herkunftsfamilie auf den Berufswahlprozess der jungen Männer ist eher gering. Diese Fälle nähern sich der Technik durch Selbstbehauptungsprozesse in der Adoleszenz an.

Im Vergleich der Typen an Studentinnenbiografien und der Typen an Studentenbiografien umfasst kommt neben den breiten Gemeinsamkeiten auch eine geschlechtsspezifische Dimension zum Tragen (Puchert 2017: 355 ff.). Die Techniktradition im Kontext eines Familienbetriebs weiterzuführen oder die Selbsterzählung als ‚Computer-Nerd' sind Verlaufsmerkmale, die sich ausschließlich bei den männlichen Fällen finden, die zentrale Bedeutung der technikaffinen Mutter oder das adoleszente technikdistanzierte Bildungsmoratorium dagegen nur bei den weiblichen Fällen. Im Ergebnis betont Puchert die zentrale Gemeinsamkeit beider vergeschlechtlichter Biografieverläufe, dass die Entwicklung eines technikkulturellen Habitus eine strukturelle Voraussetzung für die spätere ingenieurale Studienfachwahl ist. Dabei werden nicht ‚einfach' herkunftsfamiliäre Fachtraditionen reproduziert, sondern die Studienorientierung speist sich aus komplexen und vielschichten Interaktions- und Beziehungsprozessen (ebd.). Die Herkunftsmilieus der Studierenden sind äußerst heterogen.

Das Erkenntnispotential dieser biografietheoretischen Analysen zu Wegen von Frauen und Männern in ein Technikstudium ist offensichtlich: Die Fallstudien zeichnen ein komplexes Bild darüber, wie die Orientierung hin zu einem Ingenieurstudium unter dem Einfluss unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen und damit auch unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft entstehen kann. Kritisch angemerkt werden kann hier, dass die soziale Herkunft teilweise verkürzt behandelt wird, indem etwa der Habitusbegriff unterkomplex verwendet und als „technikkultureller Habitus" auf eine fachliche Dimension reduziert wird. Im Bourdieuschen Sinne könnte durch diese selektive Anwendung des Begriffs die Ganzheitlichkeit des Konzepts und die Bedeutung der herkunftsspezifischen Habitusmuster – in die fachlich-kulturelle Elemente eingebettet sind – in den Hintergrund treten.[17]

Dies führt zum *zweiten* Kritikpunkt an den genannten biografieorientierten Studien: Sie berücksichtigen zwar die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Studienorientierung, allerdings mit geringer struktureller Rückbindung. So werden die von Schüller/Braukmann/Göttert (2016) herausgearbeiteten Ressourcen nicht systematisch mit der sozialen Herkunft in Verbindung gebracht und Wensierski/Langfeld/Puchert (2015) nehmen eine ausschließlich vertikale Unterteilung ihrer Fälle in „Arbeiterfamilien", „Mittelschichtfamilien" und „akademische

[17] Zu Bourdieus Habituskonzept siehe auch Abschnitt 3.3.2.

Familien“ (ebd.: 73, 88, 112) vor, ohne etwaige horizontale Unterschiede auf der Ebene der (kulturellen) Alltagspraxis zu betrachten.

3.1.4.2 Arbeitertöchter an der Hochschule

Eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Herkunft findet sich in einigen älteren biografietheoretischen Studien von Anne Schlüter (1992; 1993; 1999)[18], die die Wege von ‚Arbeitertöchtern‘[19] an die Hochschule beforscht: Sie fragt danach, wie in biografischen Interviews mit Studentinnen verschiedener Fachkulturen[20] die soziale Herkunft und das Geschlecht thematisiert werden und wie der Bildungsaufstieg vor diesem Hintergrund rekonstruiert werden kann. Dabei fasst Schlüter das „Produkt Biografie“ als „strukturiertes Selbstkonzept“ (Schlüter 1999: 299), das die soziale Herkunft wie das Geschlecht umfasst. Im Gegensatz zu sozialpsychologischen Studien wird hier das Selbstkonzept also strukturell rückgebunden. Mit diesem Vorgehen stellt Schlüter verschiedene „Mechanismen für Mobilität“ fest, die bei den Befragten auf dem Weg in das Studium wirken – etwa die Bedeutung von „sozialer Anerkennung“, die „Suche nach Geborgenheit“ oder eine ausgeprägte „Leistungsfähigkeit“ (Schlüter 1999: 299).

Was die Bedeutung des Vaters für Ingenieurstudentinnen angeht, kommt Schlüter zu einem ähnlichen Ergebnis wie die oben vorgestellten biografieorientierten Untersuchungen, konkretisiert dies allerdings mit Blick auf die soziale Herkunft, etwa indem „Töchter aus Mittelschichten mit einer Techniktradition der Väter (…) sich als ‚Pionierinnen‘ ein Technik-Studium zu[trauen] und (…) damit den Status der Herkunftsfamilie bestätigen“ (Schlüter 1992: 206). Im Zuge eines Bildungsaufstiegs wird das Technikstudium so zum Mittel, um den familiären Status zu sichern. Gleichzeitig stellt Schlüter heraus, dass Arbeiter*innentöchter auf dem Weg in ein Technikstudium im Gegensatz zu Akademiker*innentöchtern gleich mit zwei spezifischen Barrieren konfrontiert werden können: Für beide kann die „sozio-kulturelle Barriere“ (Schlüter 1999: 338) im Sinne des *doing gender* zutreffen, sodass sie sich entgegen gesellschaftliche bzw. familiäre Geschlechtsrollenzuweisungen positionieren müssen. Die Arbeiter*innentöchter

[18] Dass die soziale Herkunft in aktuelleren Studien der Geschlechterforschung zur Berufs- und Studienfachwahl weniger und teilweise gar nicht berücksichtigt wird, mag mit ihrem bereits erwähnten paradigmatischen Perspektivwechsel hin zum Poststrukturalismus zusammenhängen.

[19] Mit diesem Begriff orientiert sich Schlüter erstens an statistischen Zuordnungen, zweitens an den Selbstzuordnungen der Befragten und drittens daran, dass Vater und/oder Mutter während der Kindheit ihrer Tochter als Arbeiter*in im Produktionsprozess gestanden haben (Schlüter 1999: 15).

[20] Wobei Schlüter immer wieder den Fokus auf technische Studiengänge legt.

nehmen allerdings in der Regel noch eine zweite Hürde, indem sie sich in ihrer akademischen Ausbildung nicht mit ihrem sozialen Herkunftsumfeld identifizieren können, sondern sich sogar hier gegen die Erwartungen und Normen ihrer Herkunftskultur durchsetzen müssen (ebd.: 338).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Rauch (1993), die vor dem theoretischen Hintergrund von Bourdieus Kapitaltheorie (Bourdieu 1983) Arbeiter- und Akademiker*innentöchter[21] in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen interviewt hat. Diese beiden sozialen Gruppen kommen nach Rauch mit unterschiedlichem „Gepäck" (Rauch 1993: 149 ff.) an die Hochschule – also mit unterschiedlicher Ausstattung an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Rauch stellt immense Unterschiede zwischen den beiden Gruppen fest: Nicht nur der Bildungsabschluss der Eltern unterscheidet sich, sondern auch die *Bildungserfahrungen im Elternhaus* selbst. Bei den Akademiker*innentöchtern wurden Bildung und Leistung sehr geschätzt und gefördert, es waren Bereiche wie Literatur, Kultur und Kunst im Familienalltag präsent, es wurde viel gelesen und Theater oder Oper besucht. Bei den Arbeiter*innentöchtern dagegen war die Beschäftigung mit Kunst, Kultur und Bildung kein zentraler Bestandteil des Familienlebens, Theater- und Museumsbesuche eher die Ausnahme. Was den *Verlauf der Schulbildung* angeht, erlebten die Akademiker*innentöchter den Wechsel zum Gymnasium nicht als Entscheidung und auch das Abitur war selbstverständlich und wurde von den Eltern erwartet. Bei den Arbeiter*innentöchtern war die Schulwahl weniger eindeutig und der Gymnasialbesuch war häufig mit einem intensiven Entscheidungsprozess verbunden. Auf dem Gymnasium waren die Arbeiter*innentöchter überwiegend auf sich allein gestellt und sie behandelten die Kontexte Schule und Elternhaus getrennt. Teilweise lehnten die Eltern sogar neue Fähigkeiten und Verhaltensweisen ihrer Töchter ab. Bei den Akademiker*innentöchtern dagegen war der Gymnasialbesuch durch elterliche Erwartungen geprägt – der Schulverlauf wurde beobachtet und teilweise kontrolliert. *Nach dem Abitur* setzte sich bei den Akademiker*innentöchtern die Selbstverständlichkeit ihrer Bildungslaufbahn fort, es fand also keine grundsätzliche Entscheidung statt, sondern das Studium stand bereits fest. Die Eltern nahmen hier Einfluss in Richtung familiärer Statusreproduktion. Die Arbeiter*innentöchter dagegen entschieden sich mit dem Studium gegen das ‚Normale', gegen die Arbeitswelt und gegen den ihnen bekannten Lebensentwurf. Auch *in der Hochschule* lassen

[21] Rauch wiederum definiert die Gruppe der Arbeitertöchter nicht nach ihrer statistischen Zuordnung, sondern mit Bezug auf ihre Bildungserfahrungen und den Bildungshintergrund ihres Elternhauses. Nach diesem Verständnis kann sich eine Landwirtstochter oder eine Verkäufertochter ähnlich fremd an der bildungsbürgerlich orientierten Hochschule fühlen wie eine ‚klassische' Arbeiter*innentochter (Rauch 1993: 148).

sich unterschiedliche Verläufe beobachten: Die Akademiker*innentöchter haben zwar nicht von vornerein eine größere Vertrautheit der Universität gegenüber, aber eine andere Haltung und soziale Ressourcen, auf die sie selbstverständlich zurückgreifen. Während die Akademiker*innentöchter auf Hürden mit Aktivität, Konfrontation und Ehrgeiz reagieren, ziehen sich die Arbeiter*innentöchter tendenziell zurück und suchen sich Bezugspunkte außerhalb der Universität. Was die *Berufsperspektiven* angeht, kommt für die Arbeiter*innentöchter ein Verbleib in der Hochschulwelt nicht in Frage, sondern sie betrachten ihren Abschluss als ‚qualifizierenden Ausbildungsabschluss', der für sie ein nützlicher Einstieg in das Arbeitsleben ist. Die Akademiker*innentöchter dagegen schätzen die Hochschule wert und fühlen sich von der intellektuellen ‚Kopfarbeit' dort angezogen (Rauch 1993: 152 ff.).

Was die Bedeutung dieser Ergebnisse angeht, müsste ein aktualisierter Blick auf die sozialen Gruppen der ‚Arbeiter- und Akademiker*innentöchter' geworfen werden. Zugleich bestätigen sich hier Unterschiede, die auch in anderen bildungssoziologischen quantitativen wie qualitativen Studien bereits herausgearbeitet wurden: Studentinnen beginnen ihre Hochschulausbildung unter unterschiedlichen Voraussetzungen je nach sozialer Herkunft, sie haben unterschiedliche Wege und Entscheidungsprozesse hinter sich und verbinden mit dem Studium einen spezifischen Zweck und spezifische – mehr oder weniger ausgeprägte – Hürden.

Was bei Schlüter anklingt, bei Rauch allerdings nicht ersichtlich wird, ist das spezifische Zusammenspiel des Einflusses von sozialer Herkunft und Geschlecht: Während bei Schlüter so doppelte soziokulturelle Barrieren herausgearbeitet werden, bleibt bei Rauch die Analyse dabei stehen, die Wirkung der sozialen Herkunft bei Frauen zu betrachten, ohne die Wirkungsweisen von Geschlecht ebenso in die Analyse einzubeziehen. An diesem Punkt könnten weitere Untersuchungen ansetzen und beide Ungleichheitsdimensionen berücksichtigen.

3.1.5 Poststrukturalistische Erkenntnisse: der Diskurs um Technik und Geschlecht

Einen anderen Zugang zur Frage, wie die Vergeschlechtlichung von Studien(fach)wahlen nachzuvollziehen ist, wählen poststrukturalistische und diskursanalytische Ansätze im Anschluss an Foucault (etwa 1981) und Butler (insbesondere 1991). Im Butlerschen Sinne ist Geschlecht das Produkt von Diskursen als „geschichtlich spezifische Organisationsformen der Sprache" und (geschlechtliche) Identität lässt sich als „Bezeichnungspraxis" fassen (ebd.: 212).

Mit diesem um die Bedeutung von Sprache zentrierten Geschlechterverständnis hebt sich dieser theoretische Ansatz von den bisher vorgestellten – etwa sozialpsychologischen und biografietheoretischen Zugängen – ab.

In poststrukturalistischen Untersuchungen zu Studien- und Berufswahlen wird danach gefragt, welche „normativen Orientierungsmuster" in den Prozessen von Berufswahl und Lebensplanung und in den damit verknüpften „geschlechtlich-beruflichen Identitätskonstruktionen" der Subjekte bedeutsam sind (Micus-Loos et al. 2016: 1). Zu nennen sind hier insbesondere die Erkenntnisse aus dem Projekt „AN[N]O 2015" (ebd.; Schmeck 2019), in dem technische Berufswahlen von jungen Frauen beforscht wurden. Dazu wurden 23 Gruppendiskussionen mit je 5–9 Gymnasialschüler*innen zwischen 14 und 16 und zwischen 17 und 19 Jahren geführt und mit der Dokumentarischen Methode (etwa Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013) ausgewertet. Die Gruppen waren teilweise geschlechtshomogen und teilweise geschlechtsheterogen besetzt. Im Gegensatz zu Untersuchungen mit bspw. biografisch-narrativen Interviews geht es hier also nicht um „unbewusste Strukturen oder individuelle Lebensgeschichten", sondern um die „kollektiven Sinn- und Orientierungsmuster" der Schüler*innen (Micus-Loos et al. 2016: 72). Die Autor*innen interessieren dabei die „Prozesse der Hervorbringung von Geschlecht als binär codierte Identitätskategorie, wobei Technik bzw. Technikkompetenz als Moment der Differenzierung in den Fokus gerückt wird" (Schmeck 2019: 121). Sie fragen danach, wie die „Kategorie Geschlecht" (ebd.: 122) von den Schüler*innen vor dem Hintergrund der kulturellen Geschlechterdichotomie[22] relevant gemacht wird und welche (geschlechtlich codierten) Vorstellungen die Befragten von Technikberufen haben. Dem poststrukturalistischen Verständnis folgend greift etwa Schmeck „geschlechtliche Positionierungen als Ausdruck der Verhandlung anerkennbarer Subjektivitäten im Schnittfeld kultureller Geschlechternormen und hegemonialer Technikbilder, die sich in den alltagsweltlichen Erzählungen und (Selbst-)Darstellungen der beforschten jungen Frauen (und Männer) im Rahmen der Gruppendiskussionen dokumentieren und mit der Produktion von Ein- und Ausschlüssen einhergehen" (Schmeck 2019: 377).

Allgemein stellt Schmeck so fest, dass die beruflichen Orientierungen der Schüler*innen vor der *Deutungsfolie normativer Vorstellungen von Technik und Geschlecht* erfolgen: Diese gehen den Entwicklungen beruflicher Interessen und des fachbezogenen Selbstkonzeptes voraus und müssen von jungen Frauen in

[22] Während sich der Begriff der ‚Geschlechterbinarität' ausschließlich auf das zweiteilige Klassifik-ationsverfahren bezieht, verweist der Begriff der ‚Geschlechterdichotomie' noch zusätzlich auf dessen polare, gegensätzliche Konstruktion.

ihr Selbstbild integriert bzw. mit diesem in Einklang gebracht werden (Schmeck 2019: 369 ff.).

Dabei gebe es jedoch kein einheitliches Berufsbild von ‚Technik' und die Wahrnehmungsweisen der Schüler*innen unterscheiden sich je nach Kontext, Kenntnisständen, Bezugshintergründen usw. von stark vereinfachten bis zu sehr differenzierten Ansichten. Es herrscht bei einigen Befragten erstens ein „reduktionistisches Berufsverständnis" (Schmeck 2019: 370) vor, innerhalb dessen technische Berufstätigkeit mit monotoner Computerarbeit gleichgesetzt werde. In anderen Fällen wiederum finden sich zweitens „diskursive Distinktionspraktiken entlang der Differenzmarkierung technischer Kompetenz", die in dieser Wahrnehmungsweise mit der Konstruktion autodidaktischer (i. d. R. männlicher, weißer) „Technik-Freaks" und der Abgrenzung von denselben einhergeht (ebd.: 370 f.). Des Weiteren verorten die Schüler*innen drittens Technikberufe jenseits des Sozialen und im Kontrast zu Berufen, die ‚mit Menschen' zu tun haben. In dieser Deutung bildet sich außerdem eine Verknüpfung von Technik mit Männlichkeit ab sowie eine weibliche Konnotation des Sozialen. Der kulturell geformte Ausschluss des Sozialen aus dem technischen Berufsfeld lässt sich damit als „implizite Vergeschlechtlichung des Feldes" (ebd.: 373) fassen. Und schließlich nehmen die Schüler*innen viertens Technikberufe als Symbol von Innovation und Fortschritt wahr, schreiben ihnen Schöpfungskraft zu und schätzen ein technisches Studium als besonders anspruchsvoll ein (ebd.: 370–376).

In diesem Verhandlungsgeschehen im ‚Diskursfeld Technik' werden Mädchen verletzende Adressierungen zugemutet, in denen sie – einer dem Feld[23] inhärenten androzentrischen Anerkennungslogik folgend – etwa als technisch-defizitär angerufen werden, was beispielsweise vom Schulunterricht berichtet wird. Zudem seien die Mädchen mit unterschiedlichen, sich teils widersprechenden Anforderungen an ihre Identitätsentwürfe konfrontiert. Besonders das sozialisatorische Erfahren von Geschlechterwissen im Elternhaus gibt hier einen entscheidenden Rahmen für das implizite Orientierungswissen über ‚legitime Weiblichkeit'. Allerdings stellt Schmeck auch Möglichkeitsräume für alternative Identitätsentwürfe fest: So beobachtet sie ein „diskursives Ringen um Anerkennung", das beispielsweise mit der Aneignung von männlich codierten Symbolen (wie einem Motorrad) oder der Identifikation mit männlichen Bezugspersonen

[23] Schmeck benutzt den Feld-Begriff erstens im Bourdieuschen Sinne und fasst damit die soziale Dimension von technischen Berufen, die durch spezifische Anerkennungs- und Legitimationsstrukturen geprägt sind. Davon differenziert sie zweitens den Foucaultschen Begriff des Diskursfeldes, der für ihre Arbeit ebenfalls einen Bezugspunkt bildet und der auf die regelhafte Hervorbringung von Subjektivität entlang diskursiver Ordnungen verweist (Schmeck 2019: 19).

einhergehen und so zur Inszenierung einer „exklusiven Weiblichkeit“ führen kann, die den Mädchen „Statusvorteile gegenüber klassischen Weiblichkeitskonzepten verspricht“ (Schmeck 2019: 377 ff.). In diesem Szenario wird Technik zum Distinktionsmittel gegenüber anderen weiblich-vergeschlechtlichten sozialen Positionen.

Nach Schmeck wird durch diese Analysen zum einen die „Beharrlichkeit der Vergeschlechtlichung von Technik als Effekt diskursiver Performativität verstehbar“ (ebd.: 376) und gleichzeitig werden Möglichkeitsräume zur Veränderung in diesen diskursiven Aushandlungsprozessen offengelegt. Die Autorin positioniert sich dahingehend, dass es sich bei den beschriebenen Wahrnehmungsweisen und Subjektpositionierungen nicht um bewusste, frei gewählte Prozesse der Berufswahl handelt, sondern betont die Verstrickung der Orientierungen in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse im Diskursfeld Technik und Geschlecht. Und schließlich weist Schmeck auf die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive auf Studien- und Berufswahlen hin und verweist hier explizit auf die Dimensionen von Ethnie und Nationalität (Schmeck 2019: 408). Die soziale Herkunft wird an dieser Stelle zwar nicht erwähnt, aber spielt in der gesamten Arbeit wiederkehrend eine Rolle, indem Schmeck auf die „Momente der Erzeugung sozialer Differenz (‚doing difference‘) entlang der Trennlinie Geschlecht (‚doing gender‘) und sozialer Klasse (‚doing class‘)“ (ebd.: 360) blickt und etwa herausarbeitet, dass die Vorstellung vom Berufsfeld der KfZ-Technik sowohl dem hegemonialen Weiblichkeitsideal wie auch den Erwartungen der Schülerinnen an ihren künftigen Berufsstatus widerspricht.

Dass Schmeck ‚Klasse‘ vorrangig im vertikalen Sinne als soziale Schicht greift (etwa Schmeck 2019: 353) und damit die horizontale Ebene kultureller und klassenspezifischer Alltagspraxis aus dem Blick gerät, kann als *erster Kritikpunkt* an dieser Studie festgehalten werden: Offen bleibt, wie Berufsvorstellungen der Schüler*innen jenseits des erwarteten ‚Berufsstatus‘ klassenspezifisch gefärbt und so durch die soziale Herkunft mit-strukturiert sind. Als *zweiter Kritikpunkt* soll die Frage nach der Bedeutung von Sprache in der Herausbildung von Subjektpositionen hinsichtlich der Berufswahl aufgeworfen werden: So stellt Schmeck zwar im Anschluss an Butler heraus, dass ein diskurstheoretisches Vorgehen nicht jegliche Materialität außerhalb von Diskursen negiere (ebd.: 83), zugleich ist die sprachliche Hervorbringung von Sinn und Bedeutung in dieser Perspektive *der* zentrale Modus der Konstruktion sozialer Ungleichheit. Aus einem eher strukturalistischen Blick bzw. einem Blick, der strukturalistische und konstruktivistische

Perspektiven vereint (wie dem von Bourdieu), ist diese herausragende Bedeutung von Sprache in Frage zu stellen[24].

3.1.6 Professionssoziologische Erkenntnisse: zur Gleichzeitigkeit der Professionalisierung und Vergeschlechtlichung von Berufen

Die bisher dargestellten Erkenntnisse der Geschlechterforschung zu Studien(fach)wahlen ermöglichen bereits einen umfassenden Einblick in die Wege von Frauen und Männern in unterschiedliche Studienfächer, wobei der bereits erwähnte Fokus auf Frauen in technischen Fächern und Berufen den größten Platz einnimmt. Was allerdings gerade in sozialpsychologischen und sozialkonstruktivistischen Studien in den Hintergrund gerät und mit einer poststrukturalistischen Perspektive grundsätzlich nur schwer vereinbar scheint, ist die Rückbindung der Analysen an strukturelle Prozesse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit: So wurde zwar von Wehner und anderen (2016) festgestellt, dass die antizipierte Familiengründung die Berufswahl von Jugendlichen maßgeblich beeinflusst, aber nicht auf die weiteren Folgen geblickt – dass dies nämlich zu einer geschlechtsspezifischen sozialen Positionierung führt und Frauen strukturell benachteiligt. Ebenso bedarf es eines erweiterten Blicks auf *doing gender*-Prozesse, die die Wahl eines Berufs oder Studienfachs zwar als aktive Herstellung von Geschlecht begreifen, diese in der Regel aber nicht als vorstrukturiert begreifen.

An diesem Punkt setzen die professionssoziologischen Studien von Angelika Wetterer (Wetterer 1995; Wetterer 2002) an, die Schnittstellen mit strukturtheoretischen Ansätzen wie dem der „doppelten Vergesellschaftung" (Becker-Schmidt 1987) haben und sowohl die Herstellung von Geschlecht durch Berufswahlen wie auch die strukturelle Eingebundenheit der Berufswahlen in den Blick nehmen. Wetterers Analysen zeichnen nach, dass das zweigeschlechtliche Klassifikationsverfahren auf zwei Arten in Professionalisierungsprozesse eingebunden ist: Zum einen, indem Professionalisierungsprozesse das vorgefundene zweigeschlechtliche Klassifikationsverfahren als Ressource der Organisation sozialer Ungleichheit legitimieren, zum anderen, indem sie ebendiese Klassifikationen wieder selbst hervorbringen und sie bestätigen. In ihrer Untersuchung über das Berufsfeld der Medizin (Wetterer 2002) zeigt sie auf, dass „Prozesse der Berufskonstruktion und die mit ihnen verbundenen Prozesse der Geschlechterkonstruktion (…) sich

[24]Zur Vereinbarkeit poststrukturalistischer Ansätze mit der Bourdieuschen Perspektive siehe auch Abschnitt 3.4.

zusammenfassend als Prozesse der Strukturbildung begreifen“ (Wetterer 2002: 101) lassen, die zu einer strukturell verankerten Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen führen und die Differenz und Hierarchie im Verhältnis der Geschlechter institutionalisieren und festigen.

Dem folgend ist auch die Bezeichnung der ‚horizontalen‘ Arbeitsmarktsegregation eine irreführende, verschleiert sie die enthaltene vertikale Hierarchie, denn: „Im Falle der horizontalen Geschlechtersegregation sind Arbeitsinhalt und gesellschaftliche Bewertung dieser Arbeit auf das Engste miteinander verquickt“ (Wetterer 2002: 82). Je höher der Frauenanteil in einer Tätigkeit ist, desto geringer ist die Bezahlung in diesem Feld – dieser Effekt schlägt sich durchgängig in allen Berufen, Firmen und Branchen nieder (Trappe 2006: 54). Die horizontale Segregation erweist sich damit als „subkutane Form einer geschlechtshierarchischen (‚vertikalen‘) Statusdistribution“ (Wetterer 1995: 11 f.): Die weiblich dominierten Bereiche – auch in hochqualifizierten Berufen – sind zugleich die statusniedrigeren mit weniger Prestige und Zugangschancen zu materiellen, sozialen und symbolischen Ressourcen. Diese Verknüpfung vom Geschlechterverhältnis innerhalb eines Berufsfeldes und seinem Status bestätigt sich nach Wetterer auch in den historisch häufigen ‚Geschlechtswechsel‘ von Berufen: Mit der zahlenmäßigen Feminisierung von Berufen wie dem des Kellners, Friseurs, Apothekers, (Grundschul-)Lehrers oder von Büroberufen wie im Fall des Sekretärs ist zugleich ein deutlicher Statusverlust einhergegangen. Im Zuge der Professionalisierung von Berufen dagegen findet zumeist eine zahlenmäßige Maskulinisierung statt – mit dem Statuszuwachs erhöhen sich die Ausbildungsstandards, Aufstiegsmöglichkeiten, die Bezahlung und die soziale Absicherung (Wetterer 2002: 79 f.). Die Konnotation von ‚Technik‘ mit ‚Männlichkeit‘ ist in diesen Prozessen der Vergeschlechtlichung dagegen eine willkürliche – so kann die gleiche Tätigkeit völlig unterschiedlich geschlechtlich codiert sein: Wie Wetterer anhand des Berufs der Röntgenassistentin in England zeigt, wurde dieser im gleichen Zuge zu einem frauendominierten Beruf wie seine technische Seite in den Hintergrund und stattdessen medizinische Kenntnisse, die Orientierung an den Patient*innen und das untergeordnete, zuarbeitende Verhältnis zum Arzt in den Vordergrund rückte. Die „Analogiebildung zwischen Männlichkeit und Technik“ (ebd.: 88 ff.) blieb damit unbeschadet gewahrt. Das heißt, das Geschlecht ist zum einen kreativ, was die Vergeschlechtlichung von Arbeitsinhalten angeht, und zum anderen monoton, sobald es um die Reproduktion der Geschlechterhierarchie geht (Wetterer 1995: 22)[25].

[25] Gleiches betont auch schon Bourdieu, nach dem es eine „radikale Symmetrie in der Bewertung männlicher und weiblicher Tätigkeiten gibt“ und männlich besetzte Tätigkeiten

Dieser Rückgriff und die Re-Konstitution des binären Geschlechtersystems in der Entwicklungs- und Professionalisierungshistorie von Berufen wird so zum Strukturmoment, durch den Frauen und Männern unterschiedliche soziale Status zugewiesen werden. Diese Gleichzeitigkeit der Konstruktion von Geschlecht und von Beruf als Hierarchisierung zwischen und innerhalb der Berufsfelder und als entsprechende Zuschreibung von Fähigkeiten und Tätigkeiten fasst Wetterer resümierend unter dem Stichwort *doing gender while doing work* zusammen (Wetterer 2002).

In der Folge der Vergeschlechtlichung von Berufen sind „[s]owohl Männer als auch Frauen (…) darum bemüht, ihre Berufstätigkeit so zu interpretieren und für andere darzustellen, dass sie kongruent zu ihrem Geschlecht erscheint“ (Ganß 2011: 77 ff.). Das lässt sich auch bei ‚geschlechtsneutralen‘ Berufen beobachten, in denen zwar keine Genusgruppe zahlenmäßig dominiert, die aber trotzdem mit Vergeschlechtlichungsprozessen verbunden sind – etwa im Versicherungswesen, in dem der männliche Kampfinstinkt zum Verkauf und die weibliche Kommunikationskompetenz als geschlechtliche Codierungen der gleichen Tätigkeit fungieren (ebd.). Professionalität und Weiblichkeit werden im gleichen Zuge als Gegensätze konstruiert, was sich in männerdominierten Berufen besonders stark zeigt (Heintz/Nadai 1998: 85). Davon bedingt lässt sich das Phänomen der *Differenzminimierung* (Wetterer 2002) bei Frauen in männerdominierten Berufen feststellen: Sie inszenieren Weiblichkeit nur bis zu einem gewissen Maß, um der Koppelung von Weiblichkeit und Unprofessionalität zu entgehen. Männer in weiblich dominierten Berufen dagegen verfolgen Strategien der *Differenzverstärkung*, um ihre Männlichkeit auch in weiblich dominierten Bereichen zu erhalten und zu inszenieren.

Diese geschlechtsspezifischen Strategien des *doing gender* im Beruf und die damit verbundenen sozialen Prozesse der Ab- und Aufwertung führen wiederum zur *intraberuflichen Segregation*: Männer sind innerhalb ihres Berufsfeldes häufig in ‚männlichen‘ Nischen zu finden bzw. wählen Tätigkeitsfelder, die mit ‚Männlichkeit‘ assoziiert werden (Ganß 2011: 77 ff.)[26]. So teilen sich viele Berufe auch in einen größeren ‚weiblichen‘ Bereich und einen kleinen ‚männlichen‘ Bereich für „Spitzenkönner“ – wie etwa bei Starköchen (Wetterer 2002: 79–80).

„geadelt“ werden (Bourdieu 2005: 106–107). Analog dazu lässt sich „im wachsenden Anteil von Frauen (…) auf die Zukunft eines Berufszweiges schließen“, also „auf dessen absolute oder relative Abwertung“ (Bourdieu 1982: 186).

[26]Diese intraberufliche Segregation ist Grund zur Vermutung, dass die Geschlechtssegregation noch höher ist als statistisch erfasst, da auch innerhalb paritätisch besetzter Berufsfelder geschlechtlich codierte Nischen bestehen, vgl. auch Wehner et al. (2015: 28).

Diese Segregationsprozesse sind eingewoben in spezifische Mechanismen innerhalb von männlich und weiblich dominierten Berufen und jeweils zum Nachteil der sozialen Positionierung von Frauen: Während Frauen in männerdominierten Berufen an eine *glass ceiling* stoßen und ohne sichtbare Hürden nicht in der Hierarchie aufsteigen – sich teilweise sogar aktiv gegen Ausgrenzung einsetzen müssen – tritt bei Männern in frauendominierten Berufen der gegenteilige Effekt des *glass escalators* ein, durch den sie fast automatisch in höhere und Führungspositionen aufsteigen – sie „[müssen] sich anstrengen, wenn sie keine Karriere machen wollen" (Wetterer 2002: 142). Auch in ‚Mischberufen' mit paritätischem Geschlechterverhältnis lässt sich dieser Effekt feststellen. Frauen sind zusätzlich vom sogenannten „Drehtüreffekt" (Teubner 2008: 494) betroffen: Finden sie in einen männerdominierten Beruf, bleiben sie dort häufig nur zeitlich begrenzt. Dieses Phänomen zeigt sich auch darin, dass Frauen häufiger als Männer einen andersgeschlechtlich dominierten Beruf antizipieren, sich aber deutlich seltener in diesen Berufsfeldern etablieren (Wehner et al. 2016: 27). So schlagen sich etwa in den Berufslaufbahnen von Maschinenbauingenieurinnen, Informatikerinnen und Elektroingenieurinnen vielfältige Benachteiligungen nieder wie ihre im Vergleich zu den männlichen Kollegen doppelt so hohe Arbeitslosenquote (Schreyer 2008). Darüber hinaus wirkt sich neben der intraberuflichen auch die bereits erwähnte interberufliche Segregation nachteilig für die soziale Positionierung von Frauen aus: Die Bezahlung und das Prestige in mehrheitlich von Männern besetzten Berufen ist höher als in den von Frauen dominierten Berufen (Wehner et al. 2016: 27).

Diesen komplexen Mechanismen der ständigen beruflichen Reproduktion der Geschlechterdifferenz und -hierarchie wurde in unterschiedlichen Studien und mehreren Berufsfeldern nachgespürt. So ging mit der Professionalisierung der *Medizin* in England etwa die hierarchisierende Konstruktion von weiblichem Pflegepersonal und männlichem Arztpersonal einher (Wetterer 2002) und die medizinischen Positionen an der Spitze sind nicht vereinbar mit der weiblich konnotierten Ausübung von Familienarbeit (Beaufaÿs 1999). Im *juristischen Berufsfeld* wiederum werden Frauen in die prestige- und statusärmeren Bereiche der Sozial- und Arbeitsgerichtsbarkeit abgedrängt, während die höher gestellten Felder von Verfassungs- und Finanzgerichtsbarkeit den Männern vorbehalten sind – Prestige und Frauenanteil hängen auch hier unmittelbar zusammen (Böge 1995), ebenso im Berufsfeld der *Architektur* (Martwich 1995). Und auch das breite Feld der *Wissenschaft* offenbart sich als vergeschlechtlichtes, in dem Leistung und Kompetenz stärker männlichen Studenten zugeschrieben werden (Münst 2008) und aus dem Frauen durch seine inhärenten männlich-dominierten

Spielregeln[27] ausgeschlossen werden (Beaufaÿs 2003; auch Vogel/Hinz 2004). Ausschlüsse und Abdrängungen von Frauen lassen sich besonders augenscheinlich in den *technischen und naturwissenschaftlichen Fachgebieten* nachweisen: So wirken etwa in der Chemie und der Informatik Professionalisierungsprozesse als soziale Prozesse der Gestaltung von Fach und Beruf mit der Wirkung der partiellen und marginalisierenden Einbindung von Frauen (Roloff 1999: 70). Dabei ist die Vorstellung von Männlichkeit auch in Ingenieurberufen keinesfalls einheitlich, sondern vorhandene Männlichkeitskonzepte in den Ingenieurwissenschaften sind vielfältig und Ingenieur*innen können auf unterschiedliche Berufs- und Männlichkeitskonzeptionen zurückgreifen (Paulitz/Prietl 2013: 307). Der Vielfalt zum Trotz wirken ebendiese Männlichkeitskonstruktionen und die damit zusammenhängenden Machtverhältnisse abdrängend und marginalisierend auf die Einmündung und die Positionen von Frauen (Solga/Pfahl 2009a; Solga/Pfahl 2009b; Driesel-Lange 2011).

Und auch in *zahlenmäßig weiblich dominierten Disziplinen* und Berufsfeldern wirken sich die intraberuflichen Segregationsprozesse nachteilig für Frauen aus: So zeigt sich etwa für das Feld der *Erziehungswissenschaften*, dass zwar die Studierendenschaft zahlenmäßig weiblich dominiert ist, die Professuren und der Mittelbau dagegen nicht (Klinger 2015: 115 f.). ‚Feminisiert' sind die Erziehungswissenschaften damit nicht, fasst man unter diesen Begriff außer der teilweisen quantitativen Dominanz noch die Ebenen der kulturellen Feminisierung, also die Höherschätzung weiblich konnotierter Eigenschaften, und der politischen Feminisierung, also die Verbreitung feministischer Positionen. Stattdessen offenbaren sich auch hier zum einen Vergeschlechtlichungsprozesse, die Frauen auf statusmäßig niedrigere Positionen verweisen, sowie Mechanismen der Abdrängung, die sich neben dem Geschlecht besonders entlang der Differenzen nach dem Migrationshintergrund auftun (Rieske 2011: 45).

Vergleichbare Segregations- und Abdrängungsprozesse finden sich ebenfalls in der *Sozialen Arbeit*: Sie ist seit ihren ersten Professionalisierungsschritten durch hierarchische Geschlechterverhältnisse gekennzeichnet (Sabla 2014: 53 f.). Und auch wenn Studenten der Sozialen Arbeit ein im Vergleich zu anderen Studenten plurales, modernes Rollenbild von Männlichkeit haben mögen (Haffner 2014), finden sie sich später vermehrt in den Feldern der Sozialen Arbeit wieder, in denen ihre Arbeitskraft als Ganzes benötigt wird. So lässt sich sagen: „Die sozialen Praktiken, die geschlechtstypische Erwartungen an die Person adressieren und die offensichtlich auch in der Fachkultur der Sozialen Arbeit existieren, machen

[27] Zur Konstitution des wissenschaftlichen Feldes nach Bourdieu siehe auch Fröhlich (2003).

so aus einem ‚modernen Mann' einen scheinbar ‚richtigen Mann'" (ebd.: 146). Im Ergebnis weichen Männer in der Sozialen Arbeit dichotome und hierarchische Zuschreibungen und Verteilungen nicht auf, sondern stabilisieren sie, indem sie teilweise schon früh entsprechende höhergestellte Positionen im Beruf antizipieren oder qua Geschlecht fast automatisch in berufliche Aufstiegsprozesse einmünden (Ganß 2011: 353 ff.; vgl. auch Lepperhoff 2014).

Das verdeutlichen die Erkenntnisse von Ganß, die mit Rückgriff auf Wetterer und Bourdieu 18 Interviews mit Studenten der Sozialen Arbeit geführt und im Ergebnis drei Typen von Studenten festhält: Die *Einsteiger* münden nach ihrer Schulzeit in die Soziale Arbeit ein. Diesen Typus kennzeichnet, dass sie die Geschlechterdifferenz nicht aktualisieren – es steht also eine „individuelle Irrelevanzsetzung von Geschlecht gesellschaftliche[n] Relevanzsetzungen gegenüber", innerhalb der „der ‚berufliche Weg nach oben' einen Weg des geringsten Widerstands" darstellt (Ganß 2011: 353). Die *Aufsteiger* in die Soziale Arbeit entscheiden sich nach Ausbildungen – etwa im erzieherischen oder pflegerischen Bereich[28] – für ein Studium. Sie minimieren die Geschlechterdifferenz, aktualisieren sie aber zugleich: So ist für sie die eigene Geschlechtszugehörigkeit eine Ressource für die Arbeit mit männlicher Klientel und sie reproduzieren sozialarbeiterische „Männernischen". Und schließlich wechseln die *Umsteiger* von einem anderen Berufsfeld in die Soziale Arbeit: Im Gegensatz zu den anderen beiden Typen betonen sie das „Männliche" und konstruieren einen rationalen und disziplinierenden Gegenpol zur Emotionalität und Einfühlsamkeit von Frauen – sie aktualisieren die Geschlechterdifferenz also am stärksten, wobei sie sich eine übergeordnete Position gegenüber Frauen zuschreiben (ebd.: 353 ff.).

Gemeinsam haben die drei Typen, dass sich kein Vordringen in weiblich dominierte Bereiche der Sozialen Arbeit feststellen lässt, sondern sich erste intraberufliche Segregationsprozesse abzeichnen und dabei für alle Gruppen statusorientierte Aspekte der Berufswahl und -gestaltung durchaus eine Rolle spielen (Ganß 2011: 313). Die gleichen Prozesse lassen sich bei *Grundschullehrern und Grundschulleitungen* finden, in deren Fall Bobeth-Neumann (2014) die Mechanismen des *glass escalators* passend pointiert mit: „Man(n) wird da so hineingelobt".

Die Vorteile dieser professionssoziologischen und zugleich geschlechtertheoretischen Perspektive auf Berufe sind offensichtlich: Prozesse des *doing gender* bei

[28]Grundsätzlich sind Erfahrungen in sozialen Tätigkeiten zentral für die Studienfachwahl von Männern hin zur Sozialen Arbeit und zur Pädagogik (Böhm/Budde 2014; Faulstich-Wieland 2012).

der Berufswahl und im Berufsalltag selbst werden nicht als freie Akte der Herstellung von Geschlecht verstanden, sondern als strukturierte und strukturierende Momente der (Selbst-)Zuweisung von sozialen Positionen. Im Resultat münden Männer zum einen häufiger in die mit mehr Ressourcen verbundenen technischen Berufe ein, Frauen dagegen in die weniger prestigeträchtigen und weniger aussichtsreichen sozialen Berufe – und die jeweilige zahlenmäßige Dominanz eines Geschlechts beeinflusst wiederum Status und Prestige des Berufs selbst. Zum anderen besetzen Frauen in allen Berufen die niedrigeren sozialen Positionen. An diesem Verständnis von Geschlecht als Strukturmoment in der Konstitution von Berufen sollte weitergedacht werden, denn es ist zu vermuten, dass in den Berufswahlprozessen von Frauen und Männern das Geschlecht als sozialer Platzanweiser gemeinsam mit der sozialen Herkunft wirkt.

Abgesehen von der Untersuchung von Ganß (2011) wurde die Perspektive von Wetterer bisher nicht auf Studien(fach)wahlen hin zu einem sozialen bzw. technischen Studium angewendet. Außerdem fehlt eine Verknüpfung der Wetterschen Perspektive mit einer theoretischen und empirischen Berücksichtigung von Klassenverhältnissen. Eine derartige Verbindung, durch die ‚Geschlecht' in seiner herstellenden wie strukturierenden Funktion gemeinsam der sozialen Herkunft betrachtet wird, hat besonderes Potential, um eine differenzierte Einbettung von Studienfach- und Berufswahlen in Mechanismen sozialer Ungleichheit vorzunehmen.

3.2 Zwischenfazit: Erkenntnisse und Leerstellen geschlechtertheoretischer Perspektiven auf Studien(fach)wahlen

Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, dass die Perspektiven der Geschlechterforschung auf die Entstehung von Studien(fach)- und Berufswahlen mit spezifischen Erkenntnissen und Leerstellen einhergehen. An dieser Stelle soll die Bedeutung dieses Forschungsstandes für die vorliegende Arbeit herausgestellt werden.

Grundsätzlich ist das Zusammenspiel von Faktoren, das Studien(fach)wahlen bedingt, in der Geschlechterforschung gut beleuchtet: sei es die abdrängende Wirkung von technikbezogenen Stereotypen auf die ingenieurale Studien(fach)wahl von Frauen, die darauf aufbauende Entwicklung eines (fähigkeitsbezogenen) Selbstkonzepts, der Zusammenhang zwischen Vorstellungen von Familiengründung und Berufswahl, die Bedeutung von fachkulturellen Elementen in der Sozialisation, die „doppelte soziokulturelle Barriere" (Schlüter 1999: 338 f.), die

Arbeitertöchter den Weg in ein (technisches) Studium erschweren oder die vergeschlechtlichte Konstruktion von ‚Beruf' an sich, die zu einer statusmäßigen Benachteiligung von Frauen und dem ‚automatischen' Aufstieg von Männern führt. Geschlecht wird so durch die Berufswahl hergestellt und strukturiert diese zugleich vor. Diese umfangreichen Erkenntnisse sollen im Folgenden berücksichtigt werden, wenn es um die weitergehende Betrachtung von Studien(fach)wahlen geht.

Und diese weitergehende Betrachtung ist notwendig, denn der Stand der Geschlechterforschung zu Studien(fach)wahlen ist auch von unbeantworteten Fragen geprägt: Eine *erste Leerstelle*, die sich in sozialkonstruktivistischen, sozialpsychologischen, poststrukturalistischen und teilweise auch biografietheoretischen Studien auftut und die folgenden Ausführungen leiten soll, ist die Frage nach der Bedeutung der sozialen Herkunft für die Studien(fach)wahl. Sie wird entweder gar nicht berücksichtigt oder als relativ grobe oder vertikale Unterscheidung im Sinne einer sozialen Schicht behandelt. In strukturalistischen Ansätzen – etwa nach Becker-Schmidt (1987) – wird die soziale Klasse zwar systematisch mitgedacht, aber nicht explizit auf die Berufs- und Studien(fach)wahl angewandt. In Wetterers professionssoziologischem Konzept des *doing gender while doing work* (2002) wiederum findet eine strukturelle Rückbindung von Berufswahlen statt, aber keine konzeptionelle Berücksichtigung der sozialen Klasse. Offen ist also, inwiefern die soziale Herkunft vor dem Hintergrund einer *Sozialisation in einer spezifischen sozialen Klasse und den damit verbundenen kulturellen Alltagspraktiken im Sinne einer horizontalen Unterscheidung die Studien(fach)wahl – zusammen mit dem sozialen Geschlecht – prägt.* Diese Frage wird die folgenden Ausführungen leiten.

Eine *zweite Leerstelle* zeigt sich im beforschten Personenkreis der dargestellten Studien: So kann festgehalten werden, dass Studien(fach)wahlen von Männern ein vergleichsweiser unterbeleuchteter Gegenstand sind. Wie Männer zu Ingenieuren werden oder wie sie ihren Weg in die Soziale Arbeit finden, wurde nur vereinzelt analysiert. Und auch die Studien(fach)wahlen von Frauen bedürfen eines genaueren Blicks, nämlich auf Frauen, die sich nicht für technisch-naturwissenschaftliche Studienfächer entscheiden, sondern etwa für ein pädagogisches Studium. Indem auch diese Wege betrachtet werden, kann ein umfassenderes Gesamtbild gezeichnet werden zum Komplex von sozialem Geschlecht, sozialer Herkunft und Studien(fach)wahl, das die genannten Lücken schließt.

Darüber hinaus lässt sich als weitere bislang ungenügend beantwortete Frage festhalten, wie das soziale Geschlecht mit anderen Ungleichheitsdimensionen wie der ethnischen Herkunft in der Entstehung von Studien(fach)wahlen zusammenwirkt. Dieser Frage kann im Folgenden nicht weiter nachgegangen werden, um den Fokus dieser Arbeit auf dem Zusammenspiel von Klasse und Geschlecht

im Kontext von Bildungsungleichheit zu legen. Auch weitere Erkenntnisinteressen müssen an dieser Stelle zugunsten der leitenden Forschungsfrage in den Hintergrund gerückt werden. Im Folgenden wird weder schwerpunktmäßig die sprachliche noch die symbolische Repräsentation von Geschlecht und deren Bedeutung für die Studien(fach)wahl näher betrachtet noch die Berufsverläufe von Frauen in Männern in unterschiedlichen beruflichen Feldern.

3.3 Studien(fach)wahlen aus Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung

3.3.1 Studien(fach)wahlen aus Rational-Choice-Perspektive: rationale Abwägungen

Um die Perspektiven der Geschlechterforschung auf Studien(fach)wahlen als Mechanismus der geschlechtlichen Arbeitsmarktsegmentierung zu ergänzen und die Dimension der sozialen Herkunft systematisch einzubeziehen, benötigt es einen Rückgriff auf die umfangreichen Erkenntnisse der Bildungsforschung, wie er zu Beginn dieser Arbeit begonnen wurde (vgl. Kapitel 2). Zur weiteren Erkundung der Entstehung von Studien(fach)wahlen sollen nun schwerpunktmäßig die Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung hinzugezogen werden.[29] Dazu wird zuerst der Bezug zu den zwei zentralen bildungssoziologischen Erklärungsmustern für die Entstehung von Bildungsentscheidungen im Rahmen des bereits erwähnten „Paradigmenstreit[s] zwischen Boudon und Bourdieu“ (Kramer/Helsper 2010: 103) hergestellt. Durch diese theoretische Fundierung und die damit verbundenen empirischen Erkenntnisse wird die Rolle von Studien(fach)wahlen in der Entstehung und Festigung sozialer Ungleichheit umfassend beleuchtet- Zugleich wird eine Abwägung der beiden Zugänge vorgenommen, die das weitere theoretische Vorgehen dieser Arbeit begründet.

Zentral zum Verständnis von Bildungsentscheidungen nach Raymond Boudon (1974) sind seine Begriffe der *primären und sekundären Herkunftseffekte*: Unter primären Herkunftseffekten versteht er die langfristigen Wirkungen von Anregung

[29] Auch andere Stränge der Bildungsforschung interessieren sich für die Frage nach der Entstehung von Bildungs-, Studien(fach)- und Berufsentscheidungen. So etwa die psychologische Bildungsforschung (zur Übersicht vgl. etwa Götz/Frencel/Pekrun 2009), die wiederum Schnittstellen zu Fragen der Geschlechterforschung aufweist und daher ausschnittweise in Abschnitt 3.1.3 rezipiert wurde. Im Folgenden wird schwerpunktmäßig an die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung angeknüpft, da sie für das vorliegende Vorhaben besonders anschlussfähig ist.

und Förderung im Sozialisationsprozess, die sich unter anderem in schichtspezifischen Unterschieden der schulischen Leistungen und Kompetenzen des Kindes niederschlagen. Sekundäre Herkunftseffekte dagegen bezeichnen die kurzfristigen und direkten Effekte für Bildungschancen. So unterscheidet sich die subjektive Bewertung von Nutzen und Kosten von Bildungswegen und die darauf aufbauende Auswahl eines bestimmten Bildungsweges je nach sozialer Schicht. Nutzen und Kosten eines angestrebten Bildungsabschlusses werden, so die Annahme, in Relation zur sozialen Position des Elternhauses betrachtet und Familien wählen den Bildungsweg aus, der aus ihrer Sicht am ehesten zum Statuserhalt beiträgt und der sich wiederum aus der beruflichen Verwertbarkeit von Bildung oder aus Bildungsrenditen in Form von Einkommen und Mobilitätschancen ergibt (Becker 2017: 108 ff.; vgl. auch Kracke/Buck/Middendorff 2018).

Bei seinen Betrachtungen verwendet Boudon den Begriff der sozialen Klassen im Sinne eines Modells von Berufsklassen (Erikson/Goldthorpe 1992). Nach diesem mehrdimensionalen Konzept wird die Klassenlage von Personen, Haushalten oder Familien als Resultat der jeweiligen Marktlage und der Arbeitssituation der Beschäftigten begriffen. In der empirischen Umsetzung bedeutet das, die soziale Lage vor allem durch sozioökonomische und erwerbsstatistische Daten zu bestimmen (Brauns/Steinmann/Haun 2000: 10 ff.). Dieses Klassenmodell beschränkt sich also auf eine vertikale Dimension.

Mit dem Boudonschen Ansatz lässt sich der Weg von Abiturient*innen in mehr oder weniger prestigeträchtige Fächer nachvollziehen (Becker/Haunberger/Schubert 2009: 296 f.): Schüler*innen aus höheren Sozialschichten haben demnach sowohl vergleichsweise bessere Schulnoten wie auch eine höhere Erwartung, ein Studium erfolgreich abzuschließen – dementsprechend lassen sie sich von prestigeträchtigen Fächern wie Medizin und Jura weniger abschrecken. Abiturient*innen aus unteren Sozialschichten haben geringere Erfolgserwartungen und lassen sich von Fächern, die als anspruchsvoll gelten, eher abschrecken. Zudem ist die Hürde des Numerus Clausus für sie höher, die etwa den Weg in die Medizin oder die Psychologie maßgeblich beschränkt. Hinzukommt, dass das Motiv des „Statuserhalts“ die Studien(fach)wahl entscheidend prägt und dazu führt, dass Kinder von „Professionellen“ wie Ärzt*innen und Jurist*innen „strukturell gezwungen“ (ebd.) sind, eine Studienrichtung zu wählen, die Statusverluste unwahrscheinlich macht. Die hochgradige Berufsvererbung in diesen Tätigkeitsfeldern wird so erklärbar.

Im Kontext von Studien(fach)wahlen verknüpft Rolf Becker diesen Boudonschen Ansatz mit weiteren Modellen aus dem Bereich der Rational-Choice-Theorien (Breen/Goldthorpe 1997; Erikson/Jonsson 1996; Esser 1999; Hillmert/Jacob 2003; Müller/Pollak 2007), die ebenso „davon aus[gehen], dass der

Erhalt des sozialen Status in der Abfolge von Generationen ein instrumenteller Zweck von Bildung ist“ (Becker/Hecken 2008: 6) und beleuchtet vor diesem Hintergrund die Ergebnisse der sächsischen Abiturientenbefragung (Wolter/Lenz/Laskowski 2006) näher. Im Ergebnis bestätigen sich die von Becker vermuteten „Ablenkungsmechanismen“, durch die Studienberechtigte aus den Arbeiter*innenklassen von einem universitären Studium in nichttertiäre Berufsausbildungen und in Fachhochschulen ‚umgelenkt‘ werden und die ebenso die Fachwahl umfassen:

> „In theoretisch sparsamer wie methodisch eleganter Weise kann empirisch nachgewiesen werden, dass die Studienfachwahl in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit das Ergebnis von Entscheidungen ist, die vor allem durch das Motiv des Statuserhalts, den für bestimmte Studienfächer erwarteten Renditen, den erwarteten Kosten für bestimmte Studienrichtungen sowie den individuellen Leistungspotenzialen und den erwarteten Studienerfolgen strukturiert werden“ (Becker/Haunberger/Schubert 2009: 307 f.).

Die Boudonsche Perspektive auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten anzuwenden, bezeichnen ihre Vertreter*innen mitunter als schwieriges Unterfangen (Hadjar/Hupka-Brunner 2013: 14). Unter *primären Geschlechtereffekten im Bildungserwerb*[30] werden sozialisatorisch erworbene geschlechtsspezifische Einstellungs- und Handlungsmuster von Jungen und Mädchen gefasst wie „die bei Mädchen stärker ausgeprägte intrinsische Motivation“, „die bei Jungen größere Schulentfremdung“, „die stärkere Ausprägung störender Verhaltensweisen bei den Jungen“ und „der größere Fleiß der Mädchen“ (Hadjar/Berger 2011: 25). Die *sekundären Geschlechtereffekte* wiederum basieren auf den geschlechtsspezifischen Bildungsentscheidungen der Lehrkräfte, Eltern und der Lernenden selbst mit dem dahinterstehenden Argument, dass dem Abschluss von jungen Menschen je nach Geschlecht ein spezifischer Nutzen zugewiesen würde – dass also „bei Frauen und Männern unterschiedlich kalkuliert wird“ (ebd.). Im Ergebnis weisen die Autor*innen u. a. für alle untersuchten europäischen Länder eine Benachteiligung von Frauen im Bildungssystem nach, die durch die Bildungsexpansion je nach Typ des Wohlfahrtsstaates in unterschiedlichem Maße zurückgegangen ist.

Auch die *geschlechtsspezifisch strukturierten Entscheidungen für ein Studienfach* lassen sich in der Boudonschen Perspektive auf die unterschiedlichen Einschätzung von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten zurückführen (Lörz/Schindler 2011). Demnach hätten Frauen etwa allgemein andere

[30] Die Autor*innen setzen in dieser Analyse einen vertikalen Schwerpunkt auf das Bildungsniveau im europäischen Vergleich, also jenseits horizontaler Fachentscheidungen.

Einstellungen zum Beruf, ein größeres Interesse an Berufen mit einer „soziale[n] Komponente“ (ebd.: 104) und würden eher zu Berufen neigen, in denen sie eine hohe Vereinbarkeit von Beruf und Familie erwarten (ebd.: 103 f.). Anhand der HIS-Studienberechtigtenbefragung von 2008 arbeiten Markus Lörz und Steffen Schindler auf Grundlage dieser theoretischen Vorannahmen heraus, dass für Frauen die Kosten eines Studiums eine größere Rolle spielen als für Männer und dass sie die Berufsaussichten geringer einschätzen (ebd.: 119 f.). Was die Wahl des Studienfachs betrifft, zeigen sich „ähnliche Unterschiede, wenngleich die in die Modelle einbezogenen Variablen nur etwas mehr als die Hälfte der Geschlechterdifferenz erklären können“ (ebd.: 120). So sind es nach diesem Ansatz die geringeren Erfolgserwartungen, die geringere fachliche Selbsteinschätzung und die höhere fachliche Orientierung hin zu einem sozialen Fach, die die selteneren Wege von Frauen in ein naturwissenschaftlich-technisches Studium bedingen (ebd.). Vor diesem Hintergrund halten Lörz und Schindler letztendlich fest, dass die entscheidende Frage jene sei, wie ebendiese unterschiedlichen Einschätzungen entstehen und dass es hier eines Blicks auf die Kindheit und Schulzeit bedürfe (ebd.).

Eine konkrete Anwendung von Boudon auf die Frage nach *Geschlechtereffekten in Studienfachwahlen* nimmt auch Johanna Lojewski (2012) vor.[31] Dabei operationalisiert auch sie die primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon für die Bedeutung des Geschlechts. Demnach gehören zu den primären geschlechtsbezogenen Herkunftseffekten die Vorstellungen über die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, über geschlechtsspezifische ‚Begabungen‘, über geschlechtsspezifische Lebensstilorientierungen und geschlechtsspezifische Schulnoten selbst. Zu den sekundären geschlechtsbezogenen Herkunftseffekten zählt Lojewski jene Faktoren, die aus der eigenen Einschätzung resultieren, ein bestimmtes Fach erfolgreich absolvieren zu können. So werden männlich bzw. weiblich konnotierte Fächer im Abgleich mit dem eigenen Geschlecht wahrgenommen und die Nützlichkeit eines Fachs im gleichen Zuge subjektiv bewertet. Auf dieser theoretischen Grundlage vermutet Lojewski, dass in den unteren sozialen Schichten eine traditionelle Arbeitsteilung vorherrscht und diese dazu führen müsse, dass Frauen eher Fächer favorisieren, die eine hohe Vereinbarkeit von Familie und Beruf versprechen. Mittlere und höhere soziale Schichten seien dagegen geprägt von fortschrittlicheren Haltungen zur Arbeitsteilung und zielen eher

[31] Sie führt eine Sekundäranalyse durch auf Grundlage des Projekts „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: Der Übergang Schule – Hochschule“ (etwa Bornkessel/Asdonk 2012). Projektleitung: Dr. Phillipp Bornkessel, Dr. Jupp Asdonk.

auf Gleichberechtigung ab, weshalb hier Fächer stärker nach Einkommens- und Aufstiegschancen bewertet würden.[32]

Im Ergebnis ihrer Sekundäranalyse stellt Lojewski grundsätzlich keine gravierenden Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich ihrer Fachwahlmotive fest – stattdessen wirkt hier die soziale Herkunft als bestimmender Faktor. Allerdings zeigen sich Unterschiede auf den zweiten Blick, nämlich bei den extrinsischen Motivlagen von „Berufs- und Einkommenschancen", „gesellschaftlichem Ansehen" und der „Vereinbarkeit" (Lojewski 2012: 314). Dementsprechend entscheiden sich Männer nach wie vor vornehmlich für Fächer mit hohen Berufs- und Einkommenschancen, Frauen dagegen für prestigeärmere Bereiche mit weniger Aufstiegsmöglichkeiten. Die Autorin schränkt allerdings die Aussagekraft dieser Erkenntnis ein, indem sie auf die hohen Standardabweichungen im Antwortverhalten der beiden Genusgruppen hinweist (ebd.). Das Geschlecht scheint also nur in einem gewissen Rahmen ein verbindendes Merkmal in der Berufs- und Studienfachwahl zu sein – gleichzeitig existiert innerhalb einer Geschlechtskategorie eine große Varianz, etwa nach sozialer Herkunft und/oder Fächergruppe (ebd.: 340 ff.). Resümierend appelliert Lojewski an Forschungen, nicht nach der Prädominanz von Geschlecht oder sozialer Herkunft zu fragen, sondern stattdessen ihr komplexes Zusammenspiel zu berücksichtigen und schlägt hierfür ebenfalls den Boudonschen Ansatz vor.

Zusammenfassend liegt der besondere Erkenntnisgewinn einer Boudonschen Perspektive vor allem darin, dass Bildungs- und Studien(fach)entscheidungen nicht nur in Abhängigkeit von ökonomischen Ressourcen oder der institutionellen Rahmung und dass sie nicht nur als eine Frage von ‚Motivlagen' betrachtet werden. Stattdessen macht der Boudonsche Ansatz die Verwobenheit von Bildungsentscheidungen mit der sozialen Herkunft und dem familiären Bildungshintergrund deutlich. Gleichzeitig werden auch einige Leerstellen dieser Perspektive offenbar: Gerade im Kontext der PISA-Erhebungen wird Kritik an Kosten-Nutzen-Modellen laut, die die deutsche Bildungsforschung zurzeit dominieren. Diese machen zwar *erstens* Ungleichheiten auf statistischer Ebene sichtbar, blicken aber nicht auf die möglicherweise dahinter liegenden Mechanismen (Kramer/Helsper 2010: 106). Indem Bildungsentscheidungen als überwiegend rational und durchdacht begriffen werden, geraten zudem eventuelle vorreflexive Anteile dieser Entscheidungsprozesse aus dem Blick. *Zweitens* liegt eine Stärke des

[32]Diese Annahmen lassen sich als Beispiel werten, wie gewagte Rückschlüsse von der sozialen Lage auf die spezifischen Einstellungen und Praktiken der Akteur*innen gezogen werden – und dies ohne den Blick auf mögliche horizontale Unterscheidungen.

Boudonschen Ansatzes durchaus im Erfassen vertikaler und institutioneller Bildungssegregation und der damit verbundenen Persistenz von Bildungsprivilegien, allerdings gerät dadurch die horizontale und damit die sozio-kulturelle Dimension in den Hintergrund (Vester 2006: 21). *Drittens* lässt sich die Konzeption der primären und sekundären Herkunftseffekte hinterfragen: So geht mit dieser Boudonschen Modellierung auch eine Gewichtung der beiden Effekte einher, die die sekundären Herkunftseffekte als entscheidende Kraft ausweist und den Blick auf ihr komplexes Zusammenwirken verwehrt (Kramer 2011: 137). Außerdem werde in entsprechenden Studien zwar darauf hingewiesen, dass eine klare Trennung zwischen beiden Dimensionen von Herkunftseffekten schwierig sei; jedoch ist dieses Problem nach wie vor ungelöst (ebd.). Vor diesem Hintergrund kritisiert Kramer zusammenfassend, dass man dem Boudonschen Modell folgend „…die Frage der Hervorbringung und dauerhaften Fortschreibung von Bildungsungleichheiten kausal auf das Bildungsentscheidungsverhalten (der Eltern) engführen und damit einer individuellen Verantwortung zurechnen kann" (ebd.). *Viertens* lässt sich resümieren, dass Geschlecht etwa bei den zwei vorgestellten Studien zu Geschlechtereffekten im Bildungserwerb und in Bildungsentscheidungen verkürzt operationalisiert wird. Indem die primären und sekundären Geschlechtereffekte auf der Grundlage quantitativer Daten zu bspw. geschlechtsspezifischen Einstellungen und Motivlagen bestimmt werden, stoßen die Analysen an ähnliche Grenzen wie andere quantitative Studien der Bildungsforschung (vgl. Kapitel 2): Es ergibt sich zwar ein anregendes deskriptives Bild von geschlechtsspezifischen Effekten in Bildungsungleichheiten, eine tiefergehende Ursachenerkundung ist auf dieser Basis aus ungleichheitstheoretischer Sicht allerdings nicht möglich. Ebenso wenig wird ein analytischer Blick auf die vorreflexiven und durchaus vielfältigen Herstellungsprozesse von Geschlecht angelegt, denn ‚Männlichkeit' und ‚Weiblichkeit' werden in den genannten Studien stets als binäre Folie vorgegeben[33].

Für beide Ungleichheitsdimensionen – die soziale Herkunft wie das soziale Geschlecht – lassen sich mit Boudon also Ausdrucksformen von Bildungsungleichheit fassen, allerdings nicht ihr komplexes Zusammenwirken, ihre vorreflexiven Anteile und ebenso wenig die möglicherweise dahinter wirkenden sozialen Mechanismen, die diese erst hervorbringen.

[33]Etwa indem ‚Jungen' von vornerein eine „stärkere Ausprägung störender Verhaltensweisen" in der Schule (Hadjar/Berger 2011: 25) zugeschrieben wird.

3.3.2 Studien(fach)wahlen aus Habitusperspektive: antizipierte Passungen

3.3.2.1 Bildungsentscheidungen aus Habitusperspektive

Die Analyse der verschleierten sozialen Mechanismen von Bildungsentscheidungen ermöglichen Forschungsansätze, die dem Verständnis von (Bildungs-) Ungleichheit nach Pierre Bourdieu folgen (Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982). Diese Perspektive unterscheidet sich schon durch ihr Klassenverständnis von dem Boudonschen Ansatz. Bourdieu beschränkt sich bei seinem Verständnis von sozialen Klassen nicht auf deren sozioökonomische und berufsbezogene Merkmale, sondern rückt ihre verbindende soziokulturelle Praxis – ihren gemeinsamen Habitus – in den Vordergrund[34]: Der Habitus ist eine „allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt" und die maßgeblich vom Vorhandensein von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital geprägt ist (Bourdieu 1992a: 31).

Vor diesem Hintergrund konstruiert Bourdieu den sozialen Raum dreidimensional, beruhend auf Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und zeitlicher Entwicklung dieser beiden Größen (Bourdieu 1982: 195 f.), wobei die Kapitalien das Resultat von Praxis sind. Der soziale Raum umfasst zum einen die Ebene der *sozialen Positionen*, die horizontal zwischen den Polen von ökonomischem und kulturellem Kapital und vertikal aufgrund des Gesamtvolumens an Kapital verortet sind, und zum anderen die Ebene der *Lebensstile* (s. Abbildung 3.1).

Beide Ebenen liegen ‚übereinander', sind also eng miteinander verknüpft, und zwar durch den *Habitus*, der zwischen der sozialen Position und den Praktiken der Akteur*innen vermittelt.

Als zentrales Element seiner Theorie ist das Habituskonzept auch die Grundlage zur Betrachtung von Bildungsentscheidungen: Bourdieus Verständnis von Bildungsentscheidungen ist im Vergleich zu Boudon nicht in dieser Weise geprägt von rationalen Kosten-Nutzen-Überlegungen, sondern von der vorreflexiven Wirkmächtigkeit des sozialisatorisch ausgebildeten Habitus. In diesem Sinne betont Bourdieu die selektierende Wirkung des Bildungssystems, das bestimmte klassenspezifische Habitus sanktioniere und andere befördere – es treffen also die Habitus der Akteur*innen auf die institutionellen Strukturen, zu denen sie mehr oder weniger gut ‚passen':

[34] Zum Bourdieuschen Verständnis von ‚sozialen Klassen' siehe auch weiterführend Abschnitt 4.2.1.

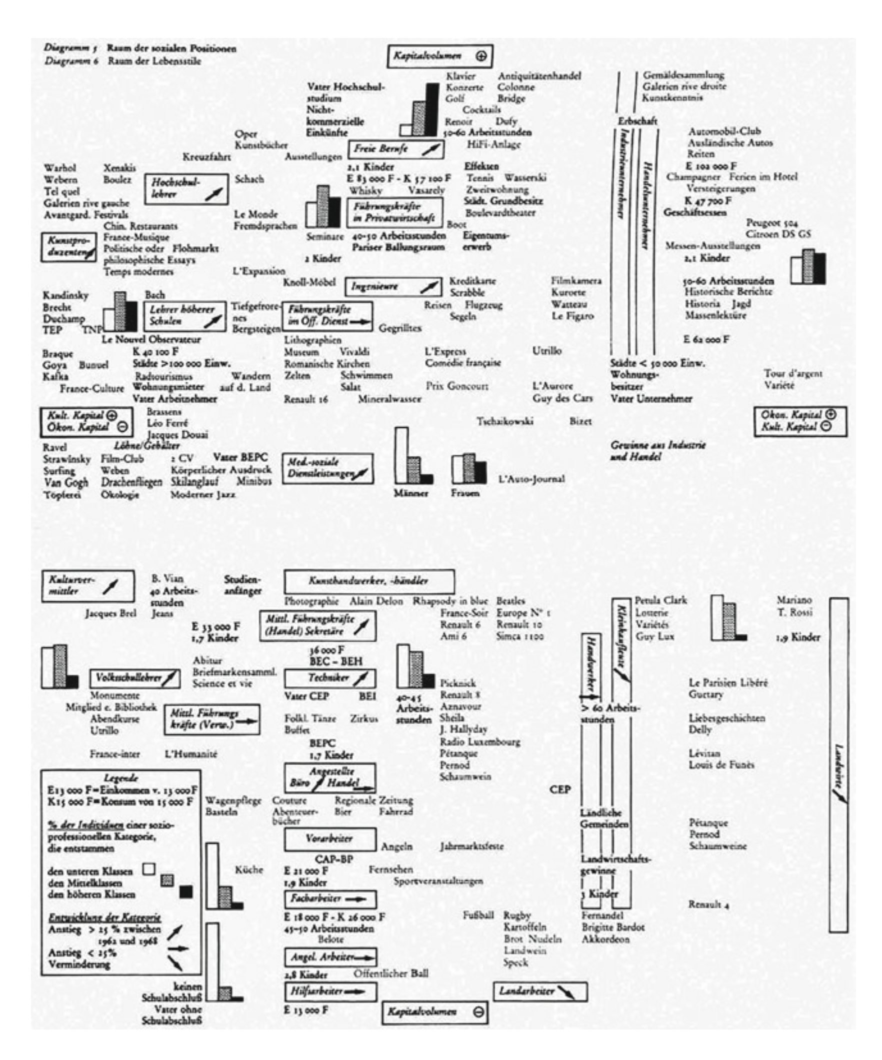


Abbildung 3.1 Raum der sozialen Positionen und Raum der Lebensstile nach Bourdieu. (Quelle: Bourdieu 1982: 212 f.)

„Nur eine adäquate Theorie des Habitus als Ort der Verinnerlichung der äußeren Ansprüche und der Veräußerlichung der inneren Ansprüche kann die sozialen Beziehungen erhellen, aufgrund derer das Bildungswesen die von allen seinen

> ideologischen Funktionen am besten getarnte Funktion der Legitimierung der Sozialordnung erfüllen kann. Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete Habitus sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen Klassenhabitus, der außerhalb des Bildungswesens entstanden ist und Grundlage alles schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert. Es trägt deshalb entscheidend zur Perpetuierung der Struktur der Klassenbeziehungen bei und legitimiert sie, indem es verbirgt, daß die von ihm produzierten Bildungshierarchien soziale Hierarchien reproduzieren“ (Bourdieu/Passeron 1971: 222).

Damit hat der Zusammenhang von gesellschaftlichen Verhältnissen und der Struktur des (hoch-)schulischen Lernens zur Folge, dass die Teilhabe an schulischer Bildung mit der Teilhabe an der ‚herrschenden Kultur‘ zusammenfällt – der Zugang zu Bildungseinrichtungen und der Erfolg dort sind also nach Bourdieu ein Ergebnis kultureller Passung (Kramer/Helsper 2010). Auf dem Weg in die hochschulische Ausbildung werden bestimmte klassenspezifische Habitus sanktioniert und auf andere Bildungswege abgedrängt. Somit ist das Studium „…Teil eines Transformationsprozesses, der Dispositionen des Habitus in Positionen sozialer Ordnung umwandelt. (…) Bezogen auf Studienfachwahlen kommt es so im biografischen Prozess zu Passungskonstellationen des Habitus zu bestimmten Fächern, Studieninhalten und fächertypischen Vermittlungs- und Lehrformen, Anforderungen des Studiums und zur Fachkultur als Ganzes“ (ebd.).

Anteile der Abwägung, die zu einer Bildungsentscheidung führt, sind in diesem Verständnis nicht völlig bewusst zugänglich, sondern wirken im Sinne eines ‚Gespürs‘ dafür, wo „…man sich ‚am richtigen Platz‘ oder ‚fehl am Platz‘ fühlt und entsprechend beurteilt wird“ (Bourdieu/Passeron 1971: 30)[35]. Im Gegensatz zu Boudon sind nach Bourdieu Bildungsentscheidungen also nicht rationale, bewusste Abwägungen von subjektiven Chancen und dem Nutzen eines spezifischen Bildungsweges die Grundlage für eine Bildungsentscheidung, sondern die Passung ist eng verknüpft mit dem sozialistorisch entstandenen und primär vorreflexiven Gespür für die ‚richtige‘ Wahl.

Die Beharrungskraft des Habitus und die mögliche deterministische Interpretation des entsprechenden Ungleichheitsverständnisses ist dagegen die am häufigsten geäußerte Kritik an der Bourdieuschen Perspektive (Becker/Haunberger/Schubert

[35] Das teils vorreflexive ‚Gespür‘ für die Passung zu einem Studienfach bzw. Beruf soll im Folgenden auch durch den Begriff der ‚Antizipation‘ abgebildet werden.

2009: 298). Bourdieu wird immer noch regelmäßig vorgeworfen, dass er „einem verdeckten Determinismus huldige, dass er geschlossene Regelkreisläufe gesellschaftlicher Reproduktion konstruiere und folglich die Freiheit des Menschen aus systematischen Gründen nicht angemessen berücksichtigen könne (…)“ (Rieger-Ladich 2005: 283)[36]. Entgegnet werden muss hier, dass der Habitus zwar relativ stabil[37] ist und Grenzen im Handeln setzt, aber ebenso Möglichkeitsräume eröffnet. Er legt die Lebensführung also keinesfalls fest im Sinne von „Schienen“ (Bremer 2007b: 130), sondern prägt eher die Lebensführung und Alltagsgestaltung wie eine persönliche „Handschrift“ (Bourdieu 1981: 198) und hat in diesem Rahmen durchaus kreatives Potential:

> „Dabei ist der Habitus kreativ, erfindungsreich; er ist in der Lage, in neuen Situationen neue Verhaltensweisen hervorzubringen; er hat das Potential einer *ars invendi*, einer Kunst des Erfindens (Kunst im Sinne der praktischen Meisterschaft). Dieser Operator ist Produkt der Geschichte eines Individuums, geronnene Erfahrung und damit nicht nur *modus operandi*, sondern auch *opus operatum* (ein Produkt, ein Werk, etwas Hergestelltes); er ist verinnerlichte, inkorporierte Geschichte; in ihm wirkt die ganze Vergangenheit, die ihn hervorgebracht hat, in der Gegenwart fort – allerdings um den Preis des Vergessens“ (Krais/Gebauer 2002: 6).

Diese *ars invendi* des Habitus kommt insbesondere dann zum Tragen, wenn sich seine Entstehungsbedingungen von den Gegenwartsbedingungen im Feld unterscheiden. Diese Konstellation kann durchaus als Regelfall bezeichnet werden, denn nur in einer „statischen Gesellschaft, (…) deren Sozialstruktur über lange Zeiträume hinweg Bestand hat“, käme es zu einer widerspruchsfreien „Passung von Entstehungs- und Anwendungsbedingungen des Habitus“ (Rieger-Ladich 2005: 289). Seiner grundsätzlichen Beharrungskraft zum Trotz ist es also eben *auch* sein Erfindungsreichtum in Momenten des Widerspruchs und der Nicht-Passung, die den Habitus kennzeichnen und ihn als Konzept an der Schnittstelle von individuellem Handeln und struktureller Prägung so erkenntnisreich machen[38]. Der Bourdieusche Blick auf Bildungsentscheidungen allgemein und Studien(fach)wahlen im Speziellen eignet sich daher, um verborgene Mechanismen in der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu entschlüsseln und gleichzeitig

[36] Weiterführend zu kritischen Rezeptionsmustern bezüglich Bourdieus Ungleichheitskonzept vergleiche auch Kramer (2011: 21 ff.).

[37] Dass sich etwa die Grundmuster des Habitus über mehrere Generationen halten, zeigen die Analysen einer Familiengeschichte von Lange-Vester (2000).

[38] Vergleiche ergänzend zur Entkräftung des Determinismus-Vorwurfs gegenüber Bourdieu auch Krais (2011).

auch Momente der Improvisation und der Herausforderung des Habitus zu berücksichtigen.

3.3.2.2 Habitusspezifische Zugänge zum Studium

Nur wenige Studien nehmen explizit die Studienfachwahl auf der Grundlage des Habituskonzepts in den Blick. Der habitusspezifischen Affinität zu einem bestimmten Studium geht etwa Sabine Maschke (2013) am Beispiel von Lehramtsstudierenden nach: Mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2013) verfolgt sie anhand von narrativen Interviews und Fotoanalysen die Frage, wie die Entscheidung für das Studium zustande gekommen ist und welche habitusspezifischen Bewältigungsstrategien sich dabei abzeichnen. Das Sample umfasst 15 Lehramtsstudierende aus dem Fach Kunst und acht aus der Physik. Maschke arbeitet heraus, dass sich das Selbstbild der Physikstudierenden auf „Regelhaftigkeit und Kontrolle" (Maschke 2013: 308) fokussiert, von einer defizitären Selbstwahrnehmung in den sprachlichen Fächern sowie einer damit verbundenen Nähe zu mathematisch-naturwissenschaftlichen geprägt ist. Die Kunststudierenden wiederum grenzen sich von ebendiesem ‚Regelhaften' ab und betonen stattdessen das Ausprobieren und Experimentieren (ebd.). Darüber hinaus hält Maschke zwei kontrastive Strategien des Übergangs zum Studium fest: Den Typus der *defensiven Strategie* kennzeichnet eine „familiäre und schulische Einspurung" (ebd.: 321) und die Studienfachwahl ist von einer Vermeidung von Konflikten geprägt. Der adoleszente Erfahrungsraum dieses Typus ist vor allem durch die Familie gerahmt – Peer-Erfahrungen spielen nur eine untergeordnete Rolle – und damit gewissermaßen ‚begrenzt'. Der Übergang in das Studium geht mit einer biografischen Verunsicherung und einem vermeidenden Verhalten einher, durch das Spannungen reduziert werden sollen. Im Gegensatz dazu finden sich beim Typus der offensiven Strategie stärkere Distanzierungsbemühungen von der Familie und es kommt eher zu Konflikten. Der Erfahrungsraum ist durch ein spannungsreiches Zusammenspiel von Familie, Schule und Peers geprägt und geht mit dem Erwerb neuer Ressourcen einher. Statt einer vermeidenden Haltung findet sich hier eher eine suchende Haltung, im Rahmen derer Spannungen angenommen und der Übergang in das Studium als Herausforderung angesehen wird (ebd.). Diese beiden Typen versteht Maschke als ‚übergreifende Orientierungsrahmen', vor deren Hintergrund sich die Passung zu einem Studienfach entfaltet (ebd.: 318). Die Bedeutung des Geschlechts für diese Passung bleibt bei Maschke indes im Hintergrund.

Im Gegensatz dazu betrachtet Robert Baar (2010) in seiner Studie die Herausbildung eines beruflichen Habitus unter männlichen Grundschullehrern und nimmt auch dessen Bedeutung für die Berufswahl in den Blick. Als theoretische

Grundlage verknüpft er das Habituskonzept von Pierre Bourdieu (1982) mit dem Konzept hegemonialer Männlichkeit nach Raewyn Connell (2015). Vor dem Hintergrund von elf problemzentrierten Interviews und deren Auswertung nach der Dokumentarischen Methode arbeitet Baar zwei Typen von Handlungsorientierungen heraus (Baar 2010: 286 ff.): Er unterscheidet den Typen des „Reflexiven Habitus“ und den des „Nicht-Reflexiven Habitus“ (ebd.: 386). Laut Baar gelänge es den Lehrern mit einem Reflexiven Habitus, geschlechtsspezifische Zuschreibungen zu hinterfragen und so eine „geschlechterbewusste Handlungsorientierung“ (ebd.) zu entwickeln. Dadurch könnten diese Lehrer Geschlechterkonstruktionen hinterfragen, mit ihnen aktiv umgehen und auf dieser Grundlage eine professionelle Kompetenz in ihrem gegengeschlechtlich dominierten Beruf erlangen. Der nicht-reflexive Typ dagegen verstehe die Geschlechterdifferenz als essentialistisch und beteilige sich unhinterfragt an deren Konstruktion. Baar unterscheidet dabei zwischen unterschiedlichen Subtypen: Der Subtyp der „Sexierung“ setze Charme und Flirt im beruflichen Handeln ein, der Subtyp „Führungsanspruch“ (ebd.: 387) setze auffällig seine „naturgegebene Dominanz“ (ebd.) durch und der Subtyp „innere Emigration“ (ebd.: 388) dagegen ziehe sich aus diesem Geschehen zurück.

Damit sieht Baar Geschlecht als „das zentrale Paradigma“ (Baar 2010: 385), das die beruflichen Handlungsorientierungen der Grundschullehrer prägt. Die Diversität unter den verschiedenen (Sub-)Typen wiederum seien das Resultat von Generationenzugehörigkeit „individualbiografischer Unterschiede“ (ebd.). Hier tut sich eine Leerstelle in der Studie auf, denn ein systematisches Zusammendenken mehrerer Habitusdimensionen findet nur in Ansätzen statt. So will Baar zwar gesondert auf die Kategorien von ‚Generation‘ und ‚Soziales Milieu‘ blicken (ebd.: 87), arbeitet aber lediglich den generationalen Aspekt differenziert heraus, während sein Milieubegriff unterbeleuchtet bleibt[39]. Diese Unklarheit mag (auch) auf die konzeptionelle Verknüpfung von Bourdieu und Connell zurückzuführen sein, die durchaus mit Widersprüchen und offenen Fragen verbunden ist[40].

3.3.2.3 Habitusspezifische Bewältigung des Studiums

Auch wenn nur vereinzelte Untersuchungen nach der Bedeutung des Habitus für die Berufs- bzw. Studienfachwahl fragen, setzen dagegen mehrere an der daran

[39]Eine Klärung der in der Studie angelegten Begriffe von ‚Generation‘ und ‚Milieu‘ kündigt Baar zwar an (Baar 2010: 19), löst dies allerdings nur für den Generationenbegriff ein (Baar 2010: 112 ff.).

[40]Zur Verknüpfung von Bourdieu (1982) und Connell (2015) siehe auch Abschnitt 4.2.3.

anknüpfenden Frage der habitusspezifischen Studienbewältigung an. Da diese Studien damit zugleich die habitusspezifischen Passungsverhältnisse zum Studium in den Blick nehmen, lassen sie jedoch umfangreiche Rückschlüsse über die vorgelagerten Mechanismen der Studienfachwahl zu.

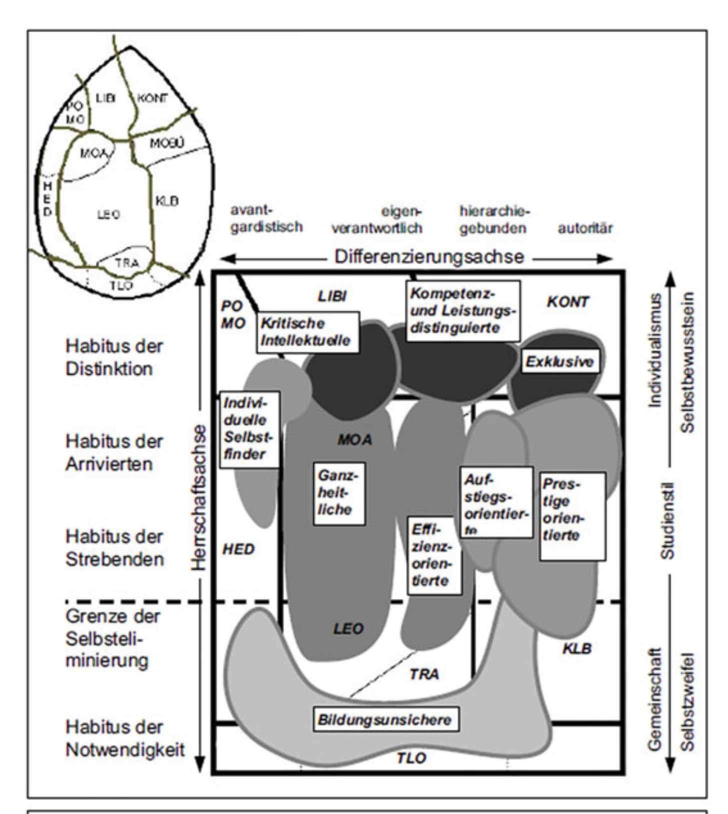
Im Kontext von Studium und Hochschule haben etwa Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler Studierende der Sozialwissenschaften[41] im Hinblick auf ihre Milieuzugehörigkeit und das damit verbundene Bildungsverständnis – eingebettet in den Habitus – untersucht und festgestellt, dass die sozialwissenschaftliche Studierendenschaft äußerst heterogen ist und den gesamten Sozialraum abdeckt (s. Abbildung 3.2). Anhand von mehrstufigen Gruppenwerkstätten mit 102 Studierenden und 15 lebensgeschichtlichen Einzelinterviews[42] decken sie so die „verborgenen Selektionsmechanismen" (Bourdieu/Passeron 1971) auf, die bei *Studierenden unterer sozialer Milieus* zu Verunsicherungen, Orientierungsproblemen und Selbstzweifeln im Studium führen und auf die Diskrepanz zwischen dem Habitus der Studierenden und den Erfordernissen des akademischen Feldes zurückzuführen sind (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 174 ff.). Diese Studierenden haben außerdem keine akademischen Vorbilder in der Familie, sie haben unkonkrete oder falsche Vorstellungen vom Studium und sie greifen zur Bewältigung des Studiums auf Unterstützung aus der Gemeinschaft zurück.

Unter den *Studierenden aus den mittleren Volksmilieus* stellen sie dagegen große Unterschiede fest, die sich entlang der „facharbeiterischen" und „ständisch-kleinbürgerlichen" Traditionslinien aufspannen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 168 ff.). Studierende aus der erstgenannten Traditionslinie betonen ihren Anspruch auf Selbstständigkeit und sie haben eine innengeleitete Haltung zu Bildung entwickelt. Probleme im Studium schreiben sie dementsprechend dem eigenen Verschulden zu. Ihr Habitus unterliegt der Spannung, sich auf der einen Seite akademische Inhalte relativ stark zu eigen zu machen, auf der anderen Seite aber auch der persönlichen Herkunft verbunden zu bleiben. Studierende aus der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie bewältigen ihr Studium anhand anderer Strategien.

Sie handeln eher nach außen geleitet und eignen sich Inhalte mehr pflichtbewusst an. Die Verantwortung für eigene Schwierigkeiten im Studium sehen sie

[41]Einen habitusspezifischen Blick auf die weiterführende Laufbahn in der Hochschule werfen Lange-Vester/Teiwes-Kügler mit ihrer Untersuchung über wissenschaftliche Mitarbeiter*innen (2013b).

[42]Befragt wurden Studierende aus der Politischen Wissenschaft, der Soziologie und der Sozialpsychologie im Diplomstudiengang Sozialwissenschaften oder als Haupt- oder Nebenfach im Magisterstudium. Weiterführend zum methodischen Vorgehen siehe Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2004: 164 f.).



Statistische Grundlage der Milieuprofile: Repräsentative Erhebung (n =2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vester u a., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt a.M. 2001); Neuformulierung der früheren Milieubezeichnungen aufgrund einer differenzierenden Neuauswertung dieser Erhebung (in: W. Vögele u.a. (Hg.), Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de v. 22.9.2003).

M. Vester (Konzept) / D. Gardemin (Grafik) – agis Universität Hannover - 2004

Projekt: Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften
Universität Hannover, Institut für Politische Wissenschaft und agis Hannover, 2002-2004

LIBI: Liberal-intellektuelles Milieu (ca. 8%)
KONT: Konservativ-technokratisches Milieu (ca. 7%)
POMO: Postmodernes Milieu (ca. 6%)
HED: Hedonistisches Milieu (ca. 9%)
MOBÜ: Modernes kleinbürgerliches Arbeitnehmermilieu (ca. 12%)
KLB: Traditionelles kleinbürgerliches Arbeitnehmermilieu (ca. 13%)
MOA: Modernes Arbeitnehmermilieu (ca. 11%)
LEO: Leistungsorientiertes Arbeitnehmermilieu (ca. 18%)
TRA: Traditionelles Arbeitnehmermilieu (ca. 6%)
TLO: Traditionsloses Arbeitnehmermilieu (ca. 11%)

Abbildung 3.2 Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften nach Lange-Vester/Teiwes-Kügler. (Quelle: Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018: 141)

eher in der Institution selbst. Da das Studium für sie eher äußerlich ist, zeigen sich aber auch zugleich weniger Konflikte mit ihrem Herkunftsmilieu. Daneben gibt es auch verbindende Elemente zwischen den Studierenden der mittleren Volksmilieus und beider Traditionslinien – etwa die Erwartung, erst durch das Studium konkrete berufliche Vorstellungen zu entwickeln. Und schließlich lassen sich noch vier Typen an *Studierenden aus den oberen sozialen Milieus* feststellen, die ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und die Betonung ihrer Individualität verbindet. Untereinander grenzen sie sich wiederum über Merkmale entlang der Trennung nach „Besitz und Geist“ ab, also ebenfalls vor dem Hintergrund ihrer Verwurzelung in den verschiedenen milieuspezifischen Traditionslinien.

Die verborgenen Selektionsmechanismen führen in der Hochschule, so die Schlussfolgerung, nicht nur zur Abdrängung von Studierenden in weniger renommierte Fächer, sondern wirken ebenso innerhalb eines Fachs in Form von verschiedenen (mit Verunsicherung oder Bestärkung verbundenen) Dispositionen. Trotz der Heterogenität der Studierenden in den Sozialwissenschaften vermuten die Autorinnen, dass „Studierende je nach Disposition eine Affinität zu bestimmten Studienfächern und deren Strukturen besitzen. Dies würde erklären, warum Studierende mit bestimmten Habitusmustern gehäuft in einigen Fächern auftreten und das Bild eines einheitlichen Fachhabitus vermitteln“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 182 ff.). Diese Hinweise auf die von der sozialen Herkunft maßgeblich geprägten Motive der Studien(fach)wahl bieten Erklärungsansätze für die quantitativen Verteilungsverhältnisse auf verschiedene Studienfächer und ermöglichen die Analyse der dort wirkenden Mechanismen sozialer Ungleichheit. Studien, die ebendiese Mechanismen betrachten, sind überschaubar und ein Anknüpfen an dieser Stelle verspricht besondere Erkenntnisse zur Frage, wie Studien(fach)wahlen entstehen – insbesondere unter der Berücksichtigung von Geschlecht, die in den vorliegenden Studien nur am Rande vorgenommen wird.

Lars Schmitt (2010) vergleicht die *Umgangsweisen von Studierenden mit dem Studium und* analysiert sie vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit. Dazu wurden 21 Interviews mit Studierenden verschiedener Fächer geführt und mit einer Kombination aus qualitativer Inhaltsanalyse und hermeneutischer Interpretation ausgewertet. Aus dieser Perspektive werden keine „Klassenkämpfe“ geführt, sondern es liegen „Stellvertreterkonflikte“ (ebd.: 265) vor – auch zwischen den Studierenden mit unterschiedlichen Dispositionen. Im Ergebnis stellt Schmitt verschieden starke „Habitus-Struktur-Konflikte“ der Studierenden fest (ebd.: 265 ff.). Die mehr oder weniger hohe Passung zur akademischen Welt wird individuell erlebt und die größeren Probleme der Nicht-Passung zeigen sich schwerpunktmäßig am bildungsfernen Herkunftspol. Der Umgang mit diesen Habitus-Struktur-Konflikten kann unterschiedlich aussehen, etwa, indem durch Fleiß Anerkennung

erarbeitet wird, indem sich Studierende an ihrer möglichen beruflichen Zukunft orientieren oder indem sie sich in vertraute Gefilde zurückziehen. Hier können beispielsweise Personen in der Hochschule mit ähnlichen Habituszügen (Hausmeister*innen, Bibliothekar*innen, andere Studierende) oder individuelle Freizeitaktivitäten jenseits der Hochschulwelt eine „Milieuflucht-Funktion" (ebd.: 269) erfüllen. Allerdings kann das Studium am bildungsfernen Pol ebenso als emanzipatorisch erlebt werden. Damit bestätigt Schmitt die Erkenntnisse von Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2004) über die habitusspezifischen Konflikte im Studium je nach sozialer Disposition.

Die unterschiedlichen *Studier- und Bildungspraktiken von Studierenden* interessieren auch Janika Grunau (2017): Sie hat 15 Interviews mit Studierenden unterschiedlicher Fächer geführt und mittels der dokumentarischen Methode hinsichtlich ihrer habitusspezifischen Bildungsstrategien und Studienpraktiken ausgewertet. Grunau entwickelt so eine ausschnittsweise Typologie von vier Studierendentypen (s. Abbildung 3.3).

Die Bildungsstrategien des „aufstiegsorientierten Typus" von Studierenden lassen sich als „strebend" und „leistungsorientiert" beschreiben, Noten haben für ihn einen zentralen Stellenwert. Diesen Typus hat Grunau ausschließlich bei Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern gefunden, in denen es auch keine weiteren Personen mit hochschulischer Erfahrung (bspw. ältere Geschwister) gibt. Statistisch gesehen gehören diese Studierenden also zur Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen (Grunau 2017: 177 ff.).

Der „pragmatische Typ" von Studierenden trifft Bildungsentscheidungen situativ und pragmatisch und grenzt sich von wenig anwendungsorientierten Inhalten wie die der höheren Mathematik eher ab. Wie der aufstiegsorientierte unternimmt auch der pragmatische Typus Anstrengungen für seinen Weg an der Hochschule, der für ihn aber mit vergleichsweise weniger Leiden verbunden ist. Auch die Angehörigen dieser Gruppe gehören statistisch betrachtet zu den Bildungsaufsteiger*innen, sie haben Eltern mit Fachberufen, sind aber üblicherweise nicht die Ersten, die in der Familie studieren. Grunau zieht bei diesem Typus eine Parallele zu der von Schmitt (2010) festgestellten Erfahrung von Studierenden an der Hochschule, ‚bestellt und nicht abgeholt' zu sein (Grunau 2017: 182 ff.).

Beide Typen verortet Grunau im mittleren Bereich der Volksmilieus, wobei sich der aufstiegsorientierte Typus vertikal unter dem pragmatischen Typus befindet. Die zwei folgenden Typen dagegen sieht sie im Raum der oberen sozialen Milieus: So zeichnet den „bildungsetablierten Typus" von Studierenden eine akademische Zielorientierung aus. Eine akademische Laufbahn ist für ihn und seine Herkunftsfamilie selbstverständlich und wird entsprechend unterstützt. Es zeigen sich kaum Passungsprobleme in der Hochschule und mindestens ein Elternteil

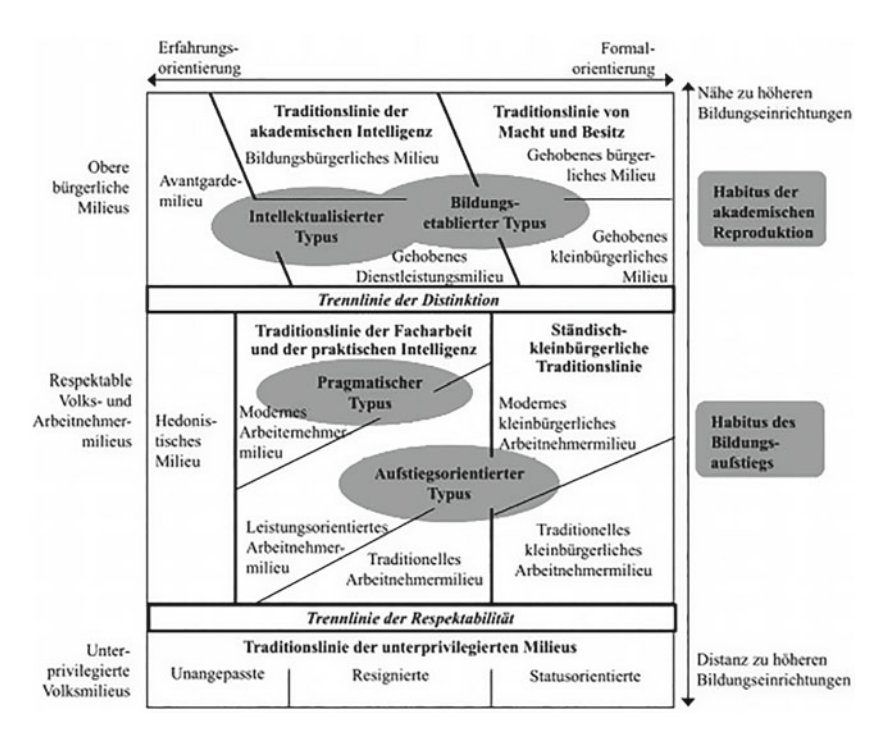


Abbildung 3.3 Bildungsorientierungen und Habitus von Studierenden im Raum der sozialen Milieus nach Grunau. (Quelle: Grunau 2017: 191)

hat studiert oder zumindest eine höhere Beamtenlaufbahn absolviert. Bei den Bildungsstrategien schlägt sich eine starke Formal- und Strukturorientierung nieder und außerschulische Erfahrungen haben nur dann einen Stellenwert, wenn sie für den weiteren Bildungsweg relevant sind. Grunau stellt hier zwar eine akademische Reproduktion fest, grenzt diesen Typus aber von dem eines „klassischen akademisch-intellektuellen Milieus“ ab, da beim bildungsetablierten Typus weder hochkulturelle Interessen noch die Zweckfreiheit von Bildung festzustellen sind. Stattdessen dominiert eine ausgeprägte Status- und Stabilitätsorientierung, weshalb sie ihm eine ständisch-kleinbürgerliche Herkunft zuschreibt (Grunau 2017: 185 ff.).

Und schließlich verortet Grunau den „intellektualisierten Typus“ vertikal am weitesten oben im sozialen Raum: Für ihn bedeuten Lernen und Bildung nicht nur berufliches Vorankommen, sondern vor allem persönliche Entfaltung.

Auch außerschulische Erfahrungen werden wertgeschätzt und reflektiert und das selbstständige Lernen wird höher geschätzt als die Schulbildung (Grunau 2017: 187 f.).

Wie durch habitus- und damit milieuspezifische Studierpraktiken soziale Ungleichheit reproduziert wird, zeichnet auch die schweizerische Studie von Petra Hild (2019; auch 2016) nach, in der die habitusspezifischen Aneignungspraktiken von elf Studierenden einer Pädagogischen Hochschule mit der Methode der Habitushermeneutik entschlüsselt werden. Hild stellt vier Typen von Aneignungspraktiken der Studierenden fest, die auf eine spezifische Verortung im Milieuraum hinweisen (s. Abbildung 3.4).

Die „selbstbewussten IndividualistInnen" können die Anforderungen im Studium ohne größere Anpassungsprobleme gut bewältigen (Hild 2019: 432 f.). Sie eignen sich Inhalte selbstbestimmt und überwiegend individuell an. Studentische Gruppenarbeiten führen sie vorzugsweise dann durch, wenn „auf vergleichbarem Niveau" (ebd.: 433) diskutiert werden kann. Dabei demonstrieren sie Selbstsicherheit und Gelassenheit, was mit einer eloquenten Darstellung der Aneignungspraktiken verbunden ist und zudem Hinweise auf eine asketische Haltung[43] erkennen lässt.

Die Aneignungspraktiken der „angestrengt Kämpfenden" wiederum sind weder von Entspanntheit noch Gelassenheit geprägt, vielmehr befinden sie sich in einem mühevollen sozialen Aufstiegsprozess (Hild 2019: 433 f.). Für sie ist das Studium mit Anstrengungen verbunden und geht mit Zweifeln und Unsicherheiten einher. Um sich die Inhalte anzueignen, wird vergleichsweise viel Zeit und Energie investiert und es werden tendenziell keine Risiken eingegangen. Auch hier spiegelt sich ein asketisches Vorgehen wieder, dass allerdings im Vergleich zum ersten Typus als „verkrampft" beschrieben werden kann (Hild 2019). Die Studierenden sind auf Strukturen angewiesen und arbeiten sich diszipliniert durch die Anforderungen des Studiums.

Die „spontanen Gelegenheitslerner" begegnen dem Studium mit „Ad-Hoc-Aneignungspraktiken" (Hild 2019: 434). Auch für sie ist das Studium mit Unsicherheiten verbunden, auf die sie allerdings mit Spontanität, Neugierde und einem gewissen Optimismus reagieren. Die Arbeit in Gruppen ist bei diesem Typus die dominante Aneignungsstrategie. So dient die Gruppe nicht nur als Entlastung, sondern wird auch als Möglichkeit genutzt, sich andere Studierende zum Vorbild zu nehmen. Ein diszipliniertes Vorgehen legen diese Studierenden dann an den Tag, wenn es nicht mehr anders geht.

[43] Also eine Haltung, die von Verzicht und Disziplin geprägt ist.

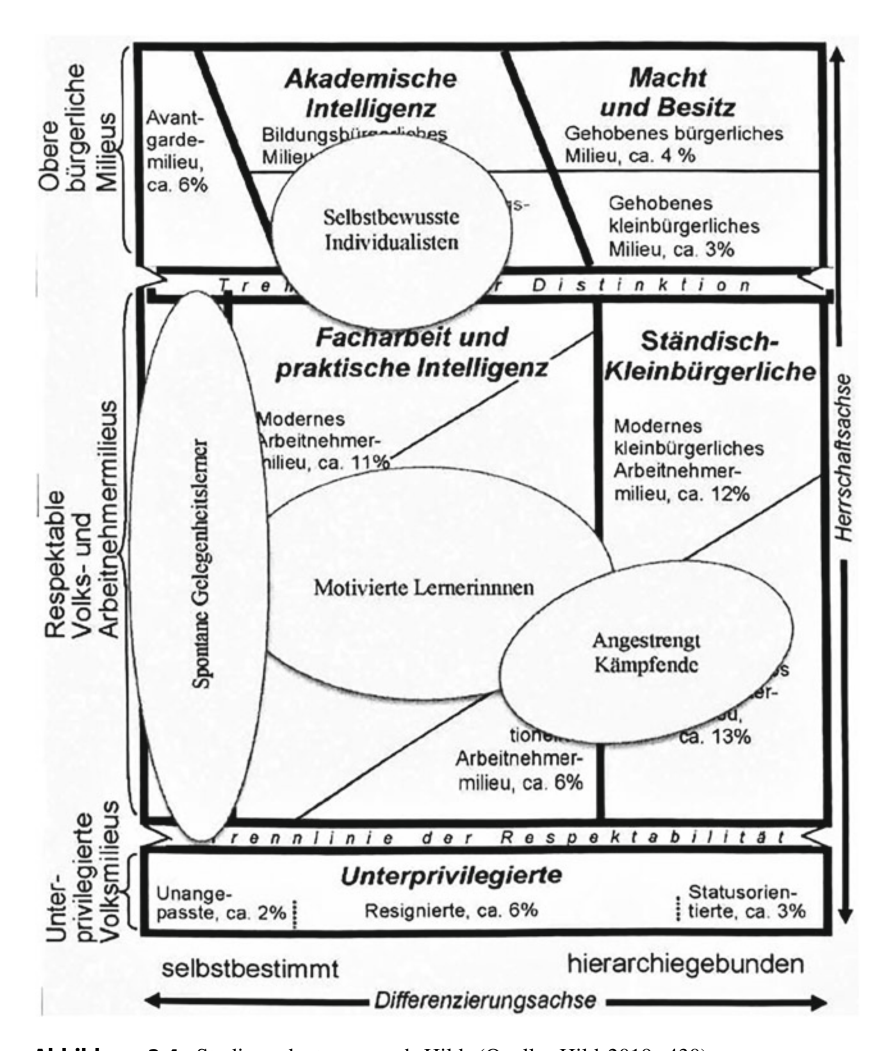


Abbildung 3.4 Studierendentypen nach Hild. (Quelle: Hild 2019: 430)

Schließlich zeigen sich beim Typus der „motivierten Lernerinnen“ hierzu einige Kontraste (Hild 2019: 434 f.). Diese Studierenden gehen im Studium asketisch und selbstkritisch vor, allerdings hat die Peergruppe auch für sie eine besondere Bedeutung. Im Vergleich zu den „angestrengt Kämpfenden“

und den „spontanen Gelegenheitslernern" hat dieser Typus eine höhere Passung zum Studium an der Pädagogischen Hochschule. Nur bei den „selbstbewussten IndividualistInnen" schätzt Hild die Passung zum Studium noch höher ein.

Der Vergleich dieser Studierendengruppen macht deutlich, dass die im Studium notwendige Selbststeuerung nicht allen Studierenden gegeben ist, sondern je nach Milieu unterschiedliche Haltungen und Strategien der Bildung und des Lernens ‚mitgegeben' werden (Hild 2016: 138 f.). Soziale Ungleichheiten schreiben sich so im Studium fort. Auch das soziale Geschlecht berücksichtigt Hild in ihrer Analyse: Es rückt etwa beim Typus der „motivierten Lernerinnen" in den Vordergrund, da dieser nur aus weiblichen Studentinnen besteht. Hild sieht die hohe Passung dieses Typus nicht nur auf den Habitusspezifika bestimmter sozialer Milieus begründet, sondern auf dem „weiblichen Habitus gewisser Milieus" (Hild 2019: 440) und verweist damit auf geschlechtsspezifische Unterschiede innerhalb eines Milieuhabitus. Was Aneignungspraktiken im Studium betrifft, verleihe das soziale (weibliche) Geschlecht einem lernaffinen Habitus „einen zusätzlichen Schub" (ebd.: 441), wie die Autorin resümiert.

Diese habitusspezifischen Unterschiede setzen sich fort bis zum Abschluss bzw. Abbruch des Studiums. Dass vor diesem Hintergrund auch die Umstellungen im Rahmen des Bologna-Prozesses nicht automatisch zu einem Abbau sozialer Ungleichheit im Studium führen, zeigen die Ergebnisse des BMBF-Projekts „USuS" zum Studienerfolg von Studierenden in Bachelor-Studiengängen (vgl. etwa Bülow-Schramm/Merkt/Rebenstorf 2011; Bülow-Schramm 2013).[44] In einer Längsschnittperspektive wurde in fünf Studiengängen an vier Hochschulen der Frage nachgegangen[45], durch welche Faktoren Studienverläufe günstig oder ungünstig beeinflusst werden. Auch hier werden als theoretische Grundlagen unter anderem das Ungleichheitsverständnis von Bourdieu und die darauf aufbauenden Milieuanalysen unter Studierenden herangezogen (Rebenstorf/Bülow-Schramm 2013: 27). Die Autor*innen stellen fest, dass die Rahmenbedingungen des Bachelor-Studiums nur an spezifische Herkunftsvoraussetzungen von Studierenden besonders gut anschließen und andere Studierende aus dem Studium abgedrängt werden. Der Studienerfolg von Studierenden nicht-akademischer Herkunft wiederum könne durch spezifische Studienganggestaltungen mit begleitenden Beratungsangeboten erhöht werden (ebd.: 231).

---

[44] „Studienverläufe und Studienerfolg: Wie Studium gelingt", Laufzeit 2008–2012. Projektleitung: Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm, Prof. Dr. Marianne Merkt.

[45] Es wurden wiederholt standardisierte Fragebogenerhebungen sowie qualitative Interviews und Dokumentenanalysen durchgeführt (Rebenstorf/Bülow-Schramm 2013: 33).

Um den verschleierten Mechanismen der Abdrängung und des Ausschlusses als Ursachen für einen Studienabbruch nachzuspüren, setzt wiederum Heidrun Schneider (2016) hier die Habitus- und Milieuperspektive an, innerhalb der der Abbruch als Ergebnis einer geringen Passung zwischen mitgebrachtem Habitus und im Studium geforderten Habitus gesehen werden kann. Schneider kontrastiert zwei Fälle von Studienabbruch im Fach Informatik, die sie im Rahmen einer habitushermeneutischen Analyse untersucht und deren Abbruch aufgrund ihrer unterschiedlichen vertikalen Positionierung im Raum der sozialen Milieus spezifische Hintergründe hat: Bei dem vertikal höher verorteten Studienabbrecher – stammend aus dem Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu – zeigt sich grundsätzlich ein höheres Selbstbewusstsein, ein stärkerer Kontakt zu den Kommiliton*innen und ein hoher Bezug zur theoretischen Fundierung von Wissen. Der vertikal niedriger verortete Fall aus einem unterprivilegierten Milieu dagegen ist von weniger Selbstsicherheit, geringem Kontakt zu Mitstudierenden und einer Distanzierung von Theoriewissen mit gleichzeitigem Fokus auf den Anwendungsbezug geprägt. Was beide Fälle eint, ist ihr fehlender Kontakt zu Lehrenden – was einerseits auf die hochschulischen Strukturen, aber auch die bestehende soziale Distanz zurückzuführen ist – und die geringe Passung zwischen ihrem mitgebrachten Zugang zu Bildung und dem gefordertem Habitus im hochschulischen Feld. Die milieuspezifisch unterschiedlich hohe Passung zum hochschulischen Feld führt so bei beiden Fällen zum Scheitern an den universitären Anforderungen und zum Studienabbruch.

Studien(fach)wahlen entlang von habitus- und damit milieuspezifischen Praktiken nachzuzeichnen, eröffnet also einen Blick auf die Heterogenität der Studierenden wie auch eine gewisse Homogenität, was die milieuspezifische Affinität zu bestimmten Studienfächern angeht. Entsprechende Studien schließen an das Bourdieusche Verständnis von (Bildungs-)Ungleichheit an und haben damit das Potential, die verschleierten sozialen Mechanismen der Abdrängung zu entschlüsseln, durch die bestimmte Habitustypen von bestimmten Bildungswegen ausgeschlossen werden. Im Gegensatz zu Studien auf der Grundlage des Rational-Choice-Ansatzes umfassen Bourdieusche Arbeiten auch die horizontale Ebene der Alltagskultur, die die Passung zu einem Studienfach bzw. einem Beruf prägt. Zudem wird weniger das situative Entscheidungsmoment für einen Bildungsweg in das Blickfeld genommen als vielmehr auch die vorangegangenen langfristig eingeübten und klassen- wie geschlechtsspezifischen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster, die erst zu dieser vorreflexiv geprägten

Entscheidung führen. Und schließlich kann durch das Habituskonzept ein komplexeres Verständnis von Geschlecht angelegt werden als es in der binär geprägten Operationalisierung Boudonscher Studien der Fall ist[46].

3.3.2.4 Die Konstitution von Fachkulturen

Zum Konzept der Fachkulturen

Die dargestellten Erkenntnisse zur habitusspezifischen Studien(fach)wahl zeigen auf, dass Studierende mit bestimmten Dispositionen zu bestimmten Fachwahlen neigen. Daran schließen die Grundannahmen der Fachkulturforschung an (etwa Liebau/Huber 1985). Fachkulturen sind demnach „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (ebd.: 315). In dieser Perspektive sind keine der in den Studiengängen beobachtbaren Praxen, Codes und Rituale beliebig oder völlig frei gewählt, sondern systematisch miteinander verknüpft und Teil der gesamten Fachkultur. Selbst Äußerlichkeiten wie die Kleidung von Studierenden und Lehrenden sind weder „zufällig“ noch „belanglos“ (ebd.: 316), denn sie drücken Haltungen aus und festigen ebendiese zugleich[47]. Im Rahmen dieser Forschungsperspektive widmen sich Untersuchungen der sozialisatorischen bzw. habitusformenden Wirkung des Studiums eines bestimmten Fachs auf die Studierenden und auch auf deren mitgebrachten Herkunftshabitus. Die Erkenntnisse der Fachkulturforschung ermöglichen damit auch Aussagen über den vorangegangenen Prozess der Studien(fach)wahl.

Mit Anne Schlüter und anderen lassen sich Fachkulturen in direkte Verbindung zum Bourdieuschen Verständnis des sozialen Raums bringen:

> „Die Nähe oder Ferne zur wirtschaftlichen, politischen oder kulturellen Macht, die die einzelnen universitären Fächer besitzen, bestimmen ihr Prestige, ihr organisatorisches wie epistemologisches Gesicht und den Rekrutierungsmodus der Studierenden wie des akademischen Personals. Diese Eigenheiten eines universitären Fachs werden als ‚Fachkultur‘ auf den Begriff gebracht. Die Handlungs-, Wahrnehmungs- und Wertungsschemata, die einer solchen Fachkultur entsprechen, können als Fachhabitus bezeichnet werden“ (Schlüter et al. 2009: 4).

[46]Zum Zusammendenken von Geschlecht und Habitus siehe weiterführend Abschnitt 4.1.

[47]Liebau/Huber (1985) entfalten ihr Konzept und ihre Analysen zu Fachkulturen – die als ein Grundstein dieses Forschungszweigs gelten – anhand von sieben Dimensionen, die neben den erwähnten „Äußerlichkeiten“ noch die Dimensionen von „Arbeit und Freizeit, Arbeitsplatz und Wohnung“, „Kommunikation“, „pädagogischer Code“, „Studienstrategien und Lernstile“, „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster“ und „politische und soziale Einstellungen“ umfassen.

Fachkulturen sind damit Bestandteil des „symbolischen Felds der Universität" (bzw. der Hochschule) und nehmen dort je nach Zusammensetzung und Volumen ihres Kapitals eine spezifische Position ein (Alheit 2016) (Abbildung 3.5):

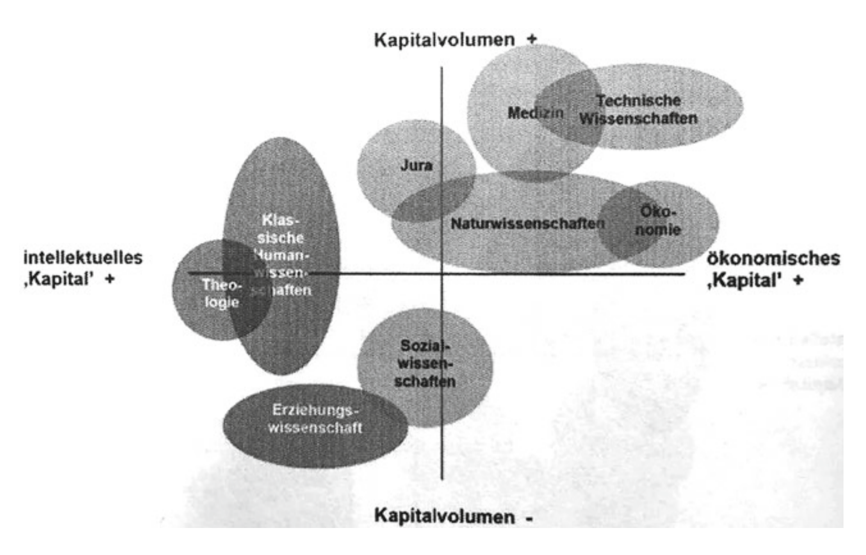


Abbildung 3.5 Symbolisches Feld der Universität nach Alheit. (Quelle: Alheit 2016: 30)

Eine *Verbindung von Fachkultur und Studienfachwahl* nimmt Paul Windolf (1992) mit seiner Fragebogenuntersuchung unter Studierenden verschiedener Fachkulturen vor, durch die er zentrale Determinanten für die Studienfachwahl bestimmen will. Nach Windolf zeichnet eine Fachkultur ein spezifisches Wissen, spezifische Methoden und der bestimmte Verhaltenscode eines Faches aus – sie ist demnach ein „kulturelles Erbe", das in die nächste Studierendengeneration übergeht und als „Spezialfall kultureller Ausdifferenzierung" (ebd.: 77) gefasst werden kann. Fachkulturen dienen zugleich der Selbstidentifizierung und der Profilbildung nach innen und außen. Dabei geht Windolf – wie etwa Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2004) – davon aus, dass die Einstellungen und Werte von Erstsemesterstudierenden eines Fachs bereits vor Beginn des Studiums relativ homogen sind. Allerdings führt er das nicht auf den Habitus, sondern eine „Wahlverwandtschaft" zwischen den internalisierten Orientierungen der Studienanfänger*innen und den Normen und Werten der Fachkultur zurück. Hier stützt sich Windolf auf die Grundannahme, die Studienfachwahl käme aufgrund eines

bewussten Wahlverhaltens und damit einer bewussten Selbstselektion zustande, die auf kognitiven Orientierungen und den daraus resultierenden, der individuellen Reflexion zugänglichen Lebensentwürfen beruhe (Windolf 1992: 78 ff.). So schlussfolgert Windolf aus seinen Ergebnissen, dass die Studienfachwahl weniger von der sozialen Herkunft als eher von individuellen Wertorientierungen abhängt (ebd.: 91 f.). Werner Georg (2005: 80) bezeichnet Windolf deshalb als „Vertreter des Individualisierungsschubes", laut dem sich Individuen nicht durch milieuspezifische Reproduktionsstrategien für ein Studienfach entscheiden – wie es dem Bourdieuschen Verständnis entspricht – sondern wegen subjektiver Neigungen, die aus der Sozialisation entstehen. Lojewski formuliert diesen Punkt berechtigt als Kritik an Windolfs Untersuchung: Laut Lojewski sieht er in der Studienfachwahl das Resultat einer „angenommenen Nähe zur Fachkultur" (2012: 286), die auf individuellen internalisierten Wertorientierungen fußt, bezieht aber dabei nicht ein, dass diese Wertorientierungen sehr wohl habitus- und milieuspezifisch geprägt sein können.

> „Wer Karriere, Erfolg und hohes Einkommen als ein wichtiges Lebensziel betrachtet, wird wahrscheinlich weder Sprach- noch Sozialwissenschaften studieren und sich auch nicht in Physik einschreiben. Betriebswirtschaft, Jura und die Ingenieurwissenschaften sind in diesem Fall die bevorzugten Wahlobjekte – und dies unabhängig von der Schulnote, der sozialen Herkunft oder dem Schultyp, deren Einfluß bei einer multivariaten Analyse kontrolliert wird" (Windolf 1992: 94).

Während Windolf „Lebensziele" wie „Karriere, Erfolg und hohes Einkommen" als individuelle Wertorientierungen begreift und der sozialen Herkunft deshalb ihre Wirkmächtigkeit abspricht, lassen sich ebenjene Wertorientierungen auch als Ausdruck und Teil eines spezifischen Habitus deuten. Interpretiert man Windolfs Ergebnisse also nach Bourdieu, sind nicht die individuellen Wertorientierungen, sondern die habitusspezifischen Dispositionen die primären Determinanten für die Studienfachwahl. An zweiter Stelle stehe das Geschlecht, das insbesondere bei den Kultur- und Sprachwissenschaften und den Natur- und Ingenieurwissenschaften selektierend wirkt (Windolf 1992: 91 ff.).

„Historisch gewordene“ (Zinnecker 2004: 532) Erkenntnisse über Fachkulturen

Was den Vergleich von ingenieuralen und (sozial)pädagogischen Fachkulturen betrifft, liegen umfangreiche Erkenntnisse vor[48]: Jürgen Zinnecker vergleicht die Sozialpädagogik[49] mit dem Maschinenbau, der Elektrotechnik und Jura (Zinnecker 2004)[50]. Zwischen ingenieuraler und pädagogischer Fachkultur stellt spezifische Unterschiede fest, was etwa die Gestaltung eines Erstsemesterfrühstücks angeht, das in beiden Studiengängen zur Initiierung der studentischen Fachkultur dient. Während in der Sozialpädagogik das Frühstück in einem eigenen und selbst errungenen studentischen Café stattfindet, dafür Couchgruppen genutzt werden und Vollkornbrötchen sowie nachhaltig hergestellte Lebensmittel verwendet werden, findet das Frühstück in der Elektrotechnik in einem großen und öffentlichen Raum der Hochschule statt, es werden geordnete Tischreihen genutzt und ‚Fast Food‘ gereicht. Außerdem beansprucht das Ritual deutlich weniger Zeit als in der Sozialpädagogik[51]. Der Umgang mit Zeit allgemein spiegelt die Fachkulturen par excellence wieder, was Zinnecker anhand der (pädagogischen) „Zeitverschwendung“ und der (elektrotechnischen) „korrekten und rationalen Zeitverwendung“ kontrastiert (ebd.: 536). Zudem investieren Studierende der Sozialpädagogik allgemein weniger Zeit pro Woche in ihr Studium als die Ingenieurstudierenden, sie besuchen weniger Veranstaltungen und arbeiten seltener allein von zu Hause aus. Stattdessen gehen sie deutlich häufiger einem Nebenberuf nach, weshalb Zinnecker den sozialpädagogischen studentischen Raum als „dualen Bildungsraum“ beschreibt (ebd.: 543 f.). Liebau/Huber (1985: 317) machen im Vergleich der sozial- bzw. geisteswissenschaftlichen und der natur- bzw. ingenieurwissenschaftlichen Fachkultur ähnliche Feststellungen

[48] Diese Erkenntnisse sind überwiegend im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts „Studium & Biographie. Eine sozialökologische Feldstudie in den Fachkulturen Erziehungswissenschaften, Rechtswissenschaften und Ingenieurwissenschaften“ entstanden. Laufzeit: 1988–1991, Projektleitung: Prof. Dr. Jürgen Zinnecker.

[49] Mittlerweile werden sozialpädagogische Studiengänge – zumindest an Fachhochschulen – unter dem übergeordneten Begriff der „Sozialen Arbeit“ geführt. Zinnecker benutzt beide Begriffe synonym.

[50] Zur Sozialpädagogik gehören in diesem Fall die Studiengänge Diplom-Pädagogik (mit hohem sozialpädagogischem Anteil) und außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen (Zinnecker 2004: 532).

[51] Dass die Erstsemesterrituale auch in einer zahlenmäßig weiblich-dominierten Fachkultur wie der Erziehungswissenschaft von der Dominanz männlicher Studenten gezeichnet sind, zeigen eindrucksvoll Engler/Friebertshäuser (1992). Auch diese Erkenntnisse beruhen auf dem Projekt „Studium und Biographie“, das eine zentrale Rolle für die Fachkulturforschung einnimmt.

und kontrastieren das Studienverständnis anhand der Pole von „Muße und Persönlichkeitsentwicklung“ und der Reduktion des Studiums auf „Arbeit“. Und auch der fachkulturelle Umgang mit Lernschwierigkeiten zeigt einige Unterschiede auf. Während in der Sozialpädagogik studentische Fragen als Bekräftigung der Beziehung zu den Lehrenden wirken, gelten sie im Maschinenbau als Störung und Gefährdung des optimalen didaktischen Ablaufs. In der Sozialpädagogik haben die Dozent*innen dabei eine Funktion als „gute Hirten“ (Zinnecker 2004: 540) und sind dafür verantwortlich, dass auch die Schwächsten und Langsamsten dem Seminar folgen können. Im Maschinenbau dagegen fungieren die Dozent*innen als „Sachverwalter des Lernstoffs und Leistungsniveaus“ (ebd.): Sie orientieren sich an der besseren Hälfte der Studierenden, wobei Lernprobleme individualisiert und eine bewusste Selektion vorgenommen wird. Und während in der Sozialpädagogik Lernstörungen grundsätzlich vorgehen und Personen über Zeitressourcen priorisiert werden, bestimmen im Maschinenbau Sachzwänge und Zeitökonomie den Ablauf. Damit lassen sich die Lehrformen in der Sozialpädagogik als „person- und motivationsorientiert“ auf den Punkt bringen und bildet einen Gegensatz zur ingenieuralen „Stoff- und Leistungsorientierung“ (ebd.) Zugleich deuten sich einige Gemeinsamkeiten der sozialpädagogischen mit der erziehungswissenschaftlichen Fachkultur an wie z. B. ihre unterprivilegierte soziale Position im hochschulischen Feld. Darüber hinaus spiegele sich diese bescheidene Positionierung nach Zinnecker in der Sozialen Arbeit auch in anderen Dimensionen wieder, nämlich in der familialen Herkunftskultur der Studierenden, die durch geringe ökonomische und kulturelle Ressourcen geprägt sei, in der studentischen wie in der beruflichen Kultur und in der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit, durch die der zahlenmäßig weiblich dominierte Studiengang eine soziale Abwertung erführe (ebd.: 543 f.).

Auf der gleichen empirischen Grundlage fokussiert Steffani Engler den Zusammenhang von Geschlechts- und Fachzugehörigkeit und versteht ebenso die Welt der Studierenden mit Bourdieu als Ausschnitt des sozialen Raums (Engler 1997). Im Vergleich der Studierenden der Erziehungswissenschaft, der Rechtswissenschaft, der Elektrotechnik und des Maschinenbaus stellt Engler zum einen recht kontrastive Fachkulturen im Vergleich von erziehungswissenschaftlicher und ingenieurwissenschaftlicher Alltagspraxis fest, etwa was die Wohnform und den Einrichtungsstil angeht. Während sich in der Pädagogik ein stärker „alternativer Lebensstil“ zeigt, indem selbstgemache Möbel verwendet werden, dominiert im Ingenieurbereich ein stärker „konventioneller Lebensstil“, was die Einrichtung und Wohnform betrifft. Dabei tritt das Fach als entscheidendes Merkmal allerdings auch in den Hintergrund, vor allem dann, wenn es um körpernahe Lebensstilmerkmale wie die Nahrungsaufnahme geht: So konsumieren

Pädagogikstudierende allgemein zwar seltener Fleisch als Ingenieurstudierende, allerdings wirkt sich das Geschlecht hier noch stärker aus, denn die Frauen aller Fachkulturen konsumieren seltener Fleisch als ihre männlichen Kommilitonen. Engler schlussfolgert, dass das Geschlecht einen entscheidenden und bereichsbezogenen Einfluss auf den Lebensstil hat.[52]

Schon zum Zeitpunkt seines Beitrags über die ethnographischen Erkenntnisse aus dem Projekt „Studium und Biographie" bezeichnet Zinnecker die ihr vorangegangenen Erhebungen als „mittlerweile historisch gewordene Feldstudie" (Zinnecker 2004: 532), da sie im Wintersemester 1988/1989 durchgeführt wurde. Gleichzeitig verweist er auf die längere Tradition von Fachkulturen und ihren nur langsamen Wandel, weshalb ihnen auch heute noch eine gewisse Aussagekraft zugemessen werden kann, insbesondere in der Kontrastierung zur Ingenieurkultur. Dafür spricht auch, dass ebenso neuere Erkenntnisse zur sozialpädagogischen Fachkultur in Einklang mit jenen dieser ‚historisch gewordenen Feldstudie' stehen.

Zur Konsistenz von Fachkulturen – aktuelle Erkenntnisse

Anne Schlüter und andere (2009) knüpfen etwa mit ihrem Forschungsprojekt an diese Erkenntnisse an und vergleichen ebenfalls die Fachkultur der Elektrotechnik mit der der Erziehungswissenschaft: Anhand von Interviews mit den Fachschaften, teilnehmenden Beobachtungen und einer quantitativen sowie qualitativen Befragung von Studierenden verschiedener Kohorten zielen sie auf einen Vergleich der Studierendenhabitus der frühen 1990er-Jahre (Engler 1997) mit denen im Wintersemester 2008/09 ab. Sie stellen zum einen eine Konsistenz der Fachkulturen dahingehend fest, dass sich die Fachkulturen von Erziehungswissenschaften und Elektrotechnik auch heute noch stark unterscheiden. Diese Unterschiede äußern sich vor allem in den Berufszielen der Studierenden, die in der Erziehungswissenschaft einen ideellen Fokus und in der Elektrotechnik einen ökonomischen Fokus haben (Schlüter et al. 2009: 82 f.). Zugleich stellen sie spezifische Veränderungen in den studentischen Habitus fest, die sie auch auf die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zurückführen. So sei die ehemals „alternative" Wohnform einer Wohngemeinschaft heute studentischer Standard und nicht mehr nur in der pädagogischen Fachkultur, sondern bei den meisten Studierenden zu finden, ebenso wie eine ökologisch bewusste Ernährung. Damit verknüpft habe sich der Studierendenhabitus der Pädagogik ebenfalls verändert und sich einem konventionellen Lebensstil angenähert. Davon abgesehen stellen

[52]Zur pädagogischen Fachkultur siehe ähnlich auch Bülow-Schramm/Gerlof (2004).

die Autor*innen eine starke Persistenz der fachspezifischen Studierendenhabitus fest: So ist die Erziehungswissenschaft nach wie vor eine Fachkultur mit geringem Ansehen in der Universität, die mit geringen Leistungsanforderungen, Berufspositionen und Verdienstmöglichkeiten in Verbindung gebracht wird. Ihre Studierenden durchlaufen vor Studienbeginn längere Orientierungsphasen und sehen die Pädagogik teilweise als „Notlösung“. Die Elektrotechnikstudierenden dagegen studieren zielstrebiger und karriereorientierter. Die „berufliche Verwertung“ und das „hierarchische Gefälle der Berufskulturen“ (ebd.) greifen so schon früh in der studentischen Entwicklung.

Dass neben der sozialen Herkunft auch das Geschlecht eine entscheidende Rolle in der Konstitution von Fachkulturen spielt, wie von Engler (1997) gezeigt, bestätigen wiederum Werner Georg, Carsten Sauer und Thomas Wöhler (2009). Sie fokussieren den studentischen Lebensstil und stellen durch eine Befragung von Studierenden der Soziologie, der Rechtswissenschaften und der Naturwissenschaften fest, dass neben der sozialen Herkunft und der Fachrichtung vor allem das Geschlecht den Lebensstil von Studierenden maßgeblich prägt (ebd.: 369).

Tino Bargel (2007a) analysiert die Fachkultur des Sozialwesens[53] anhand der Ergebnisse des Studierendensurveys und stellt bei den Studierenden eine überwiegend „ideell-intrinsische“ Studienmotivation fest, die sich nach dem Wunsch richtet, mit Menschen zu arbeiten (ebd.: 179). Darüber hinaus seien für Studierende des Sozialwesens materielle Motive nachrangig, sie wollen stattdessen „aktiv und innovativ“ sein, „eigene Ideen“ entwickeln und „alternative Lebensweisen erproben“ – kurzum: „Das Gegebene wird von ihnen nicht einfach und passiv hingenommen“ (ebd.: 180). Ihre beruflichen Werte seien davon geprägt, dass sie eigene Entscheidungen treffen wollen und einen gesellschaftlichen Wettbewerbsgedanken kritisch hinterfragen, was Bargel mit der Formel „Wettbewerb zerstört Solidarität“ (ebd.: 199) auf den Punkt bringt. Und schließlich sei bei Studierenden des Sozialwesens die Studienaufnahme viel häufiger eine „eigenwillige Entscheidung“ als eine Frage familiärer „Fachvererbung“, wie sie in den Ingenieurwissenschaften deutlich häufiger vorkomme (ebd.: 175).

Dieser und andere Kontraste zwischen der sozialpädagogischen und der ingenieuralen Fachkultur bestätigen sich auch in den Analysen zu den Ingenieurwissenschaften selbst. Zudem lässt sich auch dort eine Konsistenz feststellen (Sander/Weckerth 2017): So habe sich zwar der ingenieurale Arbeitsmarkt strukturell gewandelt hin zu mehr Projekt- und Teamarbeit, einer Enthierarchisierung

[53]Das Sozialwesen umfasst die Fächergruppe Sozialarbeit/Sozialpädagogik/Sozialwesen an Fachhochschulen. Feine Unterschiede in diesen Ergebnissen zur Fachkultur zu jenen aus dem Projekt „Studium und Biographie“ mögen also auch durch den unterschiedlichen Hochschultyp begründet sein.

und Dezentralisierung und er bringe neue Anforderungen an Ingenieur*innen mit sich – die akademische Fachkultur und der Fachhabitus dagegen sind relativ stabil. Sie zeichnen sich aus durch eine starke Fokussierung auf Erwerbsarbeit und Beruf, auf materielle Werte, Arbeitsplatzsicherheit, steigende Ansprüche an Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten sowie einen teils nüchternen Anwendungsbezug. Sander und Weckerth betonen außerdem die besondere Bedeutung der Ingenieurfächer als Aufstiegsfächer – insbesondere an Fachhochschulen. Prestige ‚nach außen' dagegen, die Freude am zwischenmenschlichen Kontakt, kontroverse Aushandlungs- und Abwägungsprozesse oder kontroverse Diskussionen sind keine Charakteristika der ingenieurwissenschaftlichen Fachkultur.

Der Rückgriff auf die Konstitution von Fachkulturen verdeutlicht so die Bedeutung des Habitus für die Wahl eines Studienfachs genauso wie für die (Re-)Produktion einer spezifischen Kultur, die wiederum habitusformend auf die Studierenden wirkt. Ebendiese Analogie zwischen dem persönlichen und dem disziplinären Habitus, die zugleich Raum für Widersprüche und Nicht-Passungen lässt, soll abschließend mit Liebau/Huber (1985: 337) auf den Punkt gebracht werden:

> „Vage Vorinformationen über und vage Sympathien zu Fach und Beruf verknüpfen sich, so nehmen wir an, mit den biographisch erworbenen Dispositionen zu einem zunächst noch groben Lebensentwurf, der eine Entsprechung zwischen eigener Persönlichkeit und Fach- und Berufsstrukturen unterstellt. Die hier vorgenommenen Antizipationen von künftigem Beruf, künftiger Lebensform und Studium führen zu einer Studienwahlentscheidung, in die nicht nur persönliche Fachsympathien, sondern auch Statusstrategien eingehen, die im Zusammenhang familialer Reproduktions- und Entwicklungsaufgaben zu interpretieren sind. Daß es hier auch zu Selbsttäuschungen und Fehleinschätzungen kommen kann, die sich dann in späterem Fachwechsel oder im Studienabbruch niederschlagen, ist angesichts der Vagheit der Entscheidungsgrundlagen nicht sehr überraschend."

Es lässt sich kurz resümieren: Indem die Studien(fach)wahl in dieser Bourdieuschen Perspektive als Ausdruck einer antizipierten Passung auf Grundlage des Habitus gefasst wird, eröffnet sich ein Blick auf die verborgenen Selektionsmechanismen im Hochschulsystem, die bei alleiniger Berücksichtigung der ‚Motivlage' von Studierenden verschlossen blieben. Die Studien(fach)wahl ist demnach ein Übergangsmoment, in dem sich soziale Disposition in eine soziale Position zu transformieren beginnen. Bestimmte Habitus häufen sich demnach in bestimmten Fächern oder werden in andere – weniger prestige- und aussichtsreiche – Fächer abgedrängt. Diese Prozesse der (Selbst-)Selektion entlang einer Kompetenzhierarchie umfassen sowohl die Dimension von Klasse wie auch die von Geschlecht.

3.4 Zwischenfazit: Studien(fach)wahlen – strukturiert durch Klasse und Geschlecht

Die Reise durch die Ansätze und Erkenntnisse von Geschlechter- und Bildungsforschung zu Studien(fach)wahlen zeigt, dass die verschiedenen Forschungsansätze mit spezifischen Potentialen und Grenzen einhergehen und in die damit verknüpften Mechanismen sozialer Ungleichheit unterschiedlich tief eindringen. So lassen sich die Zahlen zum Sozialprofil der Studierenden sowie der Blick auf den kanalisierten Weg hin zur Hochschule in bildlicher Form eines ‚Bildungstrichters' und auch die Darstellung der Motive, die Studierende als maßgebliche bei ihrer Studienentscheidung angeben, auf einer eher deskriptiven Ebene verorten: Sie beschreiben zwar, wie Studien(fach)wahlen in Deutschland zurzeit aussehen und weisen auf mögliche Ursachen hin, können aber aus ungleichheitstheoretischer Sicht nicht erklären, wieso die entsprechenden Entscheidungen auf diese Weise gefällt und mit welchen sozialen Logiken sie verknüpft sind.

Dazu bedarf es der Beschäftigung mit den soziologischen Erklärungsansätzen zu Bildungsentscheidungen allgemein und Studien(fach)wahlen im Speziellen, die an der Schnittstelle von Bildungs- und Geschlechterforschung zu verorten sind. Während sich die Geschlechterforschung hier vor allem für die Ursachen der fachlichen Segmentation in Schule, Hochschule und auf dem Arbeitsmarkt interessiert, liegt das Erkenntnisinteresse der Bildungsforschung schwerpunktmäßig auf der Erklärung von Bildungswegen – die eine Disziplin bezieht sich also vorrangig auf die Dimension von Geschlecht, die andere auf die Dimension der sozialen Herkunft bzw. der sozialen Klasse. Die sozialkonstruktivistischen und sozialpsychologischen Ansätze der Geschlechterforschung, Studien(fach)wahlen vor dem Hintergrund von *doing gender*-Prozessen und der Entwicklung eines (fähigkeitsbezogenen) Selbstkonzeptes zu erklären, zeigen besonders gut Ausschlüsse von Mädchen aus technisch-naturwissenschaftlichen Fächern während der Schulzeit und Abdrängungsmechanismen von Frauen aus den entsprechenden Berufsfeldern auf, die von spezifischen Stereotypen, Zuschreibungen und Männlichkeits- und Machtkonstruktionen geprägt sind. Auch poststrukturalistische Ansätze verdeutlichen pointiert, wie es im ‚Diskursfeld Technik' zu verletzenden und ausschließenden Adressierungen gegenüber Mädchen kommt und dass der kulturell hergestellte Ausschluss des Sozialen aus dem technischen Berufsbereich sich als implizite Vergeschlechtlichung dieses Feldes fassen lässt. Während die soziale Herkunft in diesen Ansätzen nicht bzw. kaum berücksichtigt wird, fließt sie in die Analysen der biografietheoretischen Geschlechterforschung ein: Diese zeichnet vor dem Hintergrund des sozialisatorischen Gewordenseins der Individuen ihre Wege in verschiedene Studienfächer nach und verdeutlicht,

wie etwa eine technische Studienorientierung eingebettet ist in die Praktiken der Herkunftsfamilie, in den schulischen Werdegang und in das soziale Umfeld von jungen Frauen und Männern und wie hier Geschlecht und soziale Herkunft zusammenwirken. Dieses Zusammenwirken wird jedoch nur ungenügend strukturell rückgebunden, wenn beispielsweise die soziale Herkunft ausschließlich auf einer vertikalen Ebene von Schichtzugehörigkeit verhandelt wird oder wenn die Wege von Frauen in Ingenieurberufe nur vor dem Hintergrund von Geschlecht analysiert werden. Hier setzt die professionssoziologische Perspektive nach Angelika Wetterer (Wetterer 2002) an, die die Gleichzeitigkeit der hierarchisierenden Konstruktion von Beruf und Geschlecht zum Strukturmoment erklärt, durch den Männern und Frauen systematisch verschiedene soziale Positionen zugewiesen werden. Zugleich wird der Status eines Berufsfeldes durch das dortige Geschlechterverhältnis mitbestimmt. Die vergeschlechtlichte Konnotation von ‚sozialen' und ‚technischen' Berufen ist damit inhaltlich eine beliebige, aber in ihrer Funktion äußerst stabil – steht sie doch stellvertretend für die vergeschlechtlichte Konstitution unterschiedlicher sozialer Positionen. Auch strukturalistische Ansätze wie der der „doppelten Vergesellschaftung" (Becker-Schmidt 2008) gehen in diesem Verständnis auf. Denn Beruf- und Studien(fach)wahl werden so zum Mechanismus der vergeschlechtlichten Arbeitsteilung, die Erwerbs- wie auch Reproduktionsarbeit umfasst und Frauen in wenig anerkannte Bereiche verweist. Welche Rolle die soziale Klasse in diesem Prozess der sozialen (Selbst-)Positionierung spielt, lässt sich mit Wetterers Ansatz allerdings nicht eruieren – und spätestens hier kommen die Perspektiven der Bildungsforschung ins Spiel.

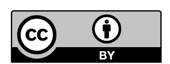
Im Gegensatz zum Rational-Choice-Ansatz nach Boudon (1974) ermöglicht es das Bourdieusche Verständnis von Bildungsentscheidungen und Studien(fach)wahlen (Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982), diese nicht auf rationale Kosten-Nutzen-Kalküle zu beschränken, sondern stattdessen die langfristig eingeübten klassen- und geschlechtsspezifischen Bewertungs- und Handlungsmuster in den Blick zu nehmen. Zudem wird ‚Klasse' hier nicht nur im Sinne von Berufspositionen definiert, sondern als handelnde Klasse, die durch einen gemeinsamen Habitus verbunden ist. Ebenso lässt sich durch das Habituskonzept Geschlecht in seiner strukturierten sowie strukturierenden Eigenschaft greifen, was über ein binäres Geschlechterverständnis weit hinausgeht. Die Bourdieusche Perspektive macht so Abdrängungsmechanismen entlang von *Passungskonstellationen zwischen Habitus und Hochschule sowie Studienfach* sichtbar, die zum Ausschluss bestimmter Habitus von bestimmten Bildungswegen führen. Die hieran anknüpfenden Erkenntnisse der Milieuforschung (etwa Bremer/Lange-Vester 2019; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004) zeichnen ein konkretes Bild von der habitus- und milieuspezifischen Passung von Individuen zur Hochschule und

zu verschiedenen Fachkulturen. Sie zeigen außerdem, dass Studien(fach)wahlen nicht als isolierter Gegenstandsbereich betrachtet werden dürfen, sondern eingebettet sind in die gesamte Lebensführung. Was in diesen Studien bislang ausschließlich im Bereich der Fachkulturforschung von Steffani Engler vorgenommen, aber noch nicht zur Analyse von Studienfachwahlen umgesetzt wurde, ist eine systematische Berücksichtigung der Dimension von Geschlecht. Um die sozialen Logiken aufzudecken, die hinter Studien(fach)wahlen wirken, bietet sich also an dieser Stelle die Verknüpfung von geschlechter- und bildungssoziologischen Perspektiven an. Anschlussfähig an die theoretische Grundlage Bourdieus sind hier insbesondere die strukturalistischen und professionssoziologischen Ansätze der Geschlechterforschung – wenngleich auch die sozialkonstruktivistischen, sozialpsychologischen, biografietheoretischen[54] und poststrukturalistischen[55] Erkenntnisse in die Verknüpfung eingearbeitet werden können und müssen: Diese verschiedenen Zweige der Geschlechterforschung zeigen zahlreiche biografische Erfahrungen auf, die den Weg in ein Studium prägen. Diese Erkenntnisse sollen im Folgenden in der Bourdieuschen Perspektive mitgedacht

[54]Bourdieu unterstellt dem biografischen Vorgehen eine „natürliche Komplizenschaft" gegenüber den Befragten als „Ideologen des eigenen Lebens" (Bourdieu 1990: 76): Die befragte und die befragende Person hätten das gleiche Interesse, nämlich, die „Sinnhaftigkeit der berichteten Existenz zu akzeptieren" (ebd.). Den Blick in biografischer Weise ausschließlich auf das Subjekt zu richten, ohne die Bedeutung der Rahmenbedingungen des Feldes und der damit verbundenen objektiven Beziehungen anzuerkennen, käme nach Bourdieu dem Versuch gleich, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz zu berücksichtigen (Bourdieu 1990: 80). Der damit implizierten Unvereinbarkeit von biografietheoretischer und habitustheoretischer Perspektive soll an dieser Stelle nicht gefolgt werden, da die aktuelle Biografieforschung zwar ihren Fokus auf das Subjekt legen mag, aber das ‚Metro-Netz' nicht außer Acht lässt und eine Öffnung der beiden Ansätze zueinander mehr Potential verspricht als ihre kontrastive Gegenüberstellung.

[55]Eine theoretische Verknüpfung von Bourdieus Perspektive mit poststrukturalistischen Ansätzen der Geschlechterforschung ist ebenso von Ambivalenzen geprägt, wie in Abschnitt 3.1.5 bereits angedeutet wurde: Die herausragende Bedeutung sprachlicher Diskurse in poststrukturalistischen Ansätzen gegenüber der stärkeren Betonung vorstrukturierter Praxis im Bourdieuschen Sinne verweist auf eine Unvereinbarkeit der beiden Positionen, die sich kaum auflösen lässt (zur Unvereinbarkeit der Positionen von Judith Butler und Pierre Bourdieu siehe auch Fowler 2007). Der Vorwurf gegenüber diskurstheoretischen Positionen hingegen, sie negierten jegliche Materialität außerhalb von Sprache und Diskurs, soll im Anschluss an Schmeck (2019: 82) an dieser Stelle abgewiesen werden. Gemein ist beiden Ansätzen, dass sie Berufswahlen nicht auf die Entscheidung vermeintlich souveräner Subjekte zurückführen, sondern sie als Produkt gesellschaftlicher Machtverhältnisse betrachten. Es gilt daher auch hier, diesen gemeinsamen Nenner nutzbar zu machen und – bei kritischer Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen theoretischen Positionen – die Erkenntnisse der jeweils anderen Perspektive zu berücksichtigen.

werden: Demnach sind die studienfachwahlrelevanten Erfahrungen eingebettet in die Sozialisation an einem spezifischen sozialen Ort. So kann vor einem habitustheoretischen Hintergrund berücksichtigt werden, dass und wie etwa Vorbilder, fachkulturelle Elemente der Sozialisation, Unterrichtserfahrungen oder Vorstellungen von Familiengründung und -organisation eine Rolle spielen bei dem Weg in ein spezifisches Studienfach. Dabei können mit Wetterer und Bourdieu Studien(fach)wahlen als *vergeschlechtlichte und klassenspezifische Passungsprozesse* begriffen werden, die zum strukturellen (Selbst-)Ausschluss bestimmter Habitus aus prestigeträchtigen beruflichen Positionen führen. Um diese Perspektive als analytische Brille nutzbar zu machen, muss nun noch geklärt werden, wie die Dimensionen von Geschlecht und Klasse auf der Grundlage des Habituskonzepts und der daran anschließenden Milieuforschung zusammengedacht werden können. Es soll also ‚ein Schritt zurück' gegangen werden von der spezifischen Frage über die Entstehung von Studien(fach)wahlen, um das Gesamtbild des ihr zu Grunde liegenden Verständnisses von Geschlecht und sozialer Herkunft bzw. Klasse theoretisch aufzuarbeiten und die Analyse von Studien(fach)wahlen im Zusammenspiel dieser beiden Dimensionen zu fundieren und empirisch greifbar zu machen.



4 Studien(fach)wahlen im Kontext von Klasse und Geschlecht: eine Verknüpfung

4.1 Geschlecht mit Bourdieu gedacht

Studien(fach)wahlen auf der Grundlage des Habituskonzepts zu analysieren, bedeutet – wie gezeigt wurde –, sie im Rahmen einer beidseitigen Passungskonstellation von Individuum und Hochschule bzw. Fachkultur zu betrachten. Damit geht insbesondere auch die Antizipation eines entsprechendes Berufsfeldes und der damit verbundenen sozialen Positionierung einher. Um diese das Geschlecht einschließende Perspektive theoretisch wie empirisch nutzbar zu machen, soll im Folgenden das Bourdieusche Verständnis von Geschlecht erarbeitet und kritisch reflektiert werden.

Die Analyse von Geschlechterverhältnissen ist bereits in Bourdieus Untersuchungen der kabylischen Gesellschaft enthalten (Bourdieu 1976), in den Mittelpunkt stellt er diese allerdings erst mit seinem Aufsatz (Bourdieu 1997a) und der Monographie (Bourdieu 2005) zur „männlichen Herrschaft“. Gleichzeitig spielt Geschlecht in seinen Analysen immer wieder eine Rolle: Bourdieu beleuchtet die ungleichen Bildungschancen zwischen Mädchen und Jungen (Bourdieu/Passeron 1971: 23 ff.) ebenso wie die Bedeutung von heterosexuellen Heiratsstrategien zur Sicherung des sozialen Status (Bourdieu 1981: 198 f.), er blickt auf vergeschlechtlichte Fragen des Geschmacks (Bourdieu 1982: 599) und natürlich auf die geschlechtliche Arbeitsteilung (ebd.: 185; Bourdieu 2005: 163). Dabei geht es in seinen Ausführungen weniger um das Prinzip der Zweigeschlechtlichkeit an sich und die damit verbundenen binären und doch vielfältigen Männlichkeits- und Weiblichkeitspraktiken, sondern es geht ihm stets um die hinter dem Geschlechterverhältnis verborgenen Herrschaftsmechanismen (Krais 2006: 17).

L. Loge, *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2_4

Analog dazu versteht er die „männliche Herrschaft“ (Bourdieu 2005: 70) als spezifische Form der symbolischen Herrschaft, die Männern systematisch zum Vorteil bekommt: „Manifest wird der den Männern universell zuerkannte Vorrang um einen in der Objektivität der sozialen Strukturen und der produktiven und reproduktiven Tätigkeiten, die auf einer geschlechtlichen Arbeitsteilung der biologischen und sozialen Produktion gründen, welche dem Mann den besseren Part zuweist, und zum anderen in den allen Habitus immanenten Schemata“ (ebd.: 63). Die Rolle der Frauen bei dieser „sanften, unsichtbare[n], unmerkliche[n] Diskriminierung“ (Bourdieu 1997b: 228) sieht Bourdieu darin, dass „alle sozialen Zwänge (…) sie [die Frauen] dazu bringen, das Verhältnis männlich-weiblich zu inkorporieren und zu verinnerlichen“ (Bourdieu 2006: 199). So nimmt „… der Beherrschte den Herrschenden mittels Kategorien wahr, die von der Herrschaftsbeziehung hervorgebracht wurden und von daher im Interesse des Herrschenden liegen“ (Bourdieu 1998: 197), während Männern die Herrschaft „aufgezwungen“ wird (Bourdieu 2005: 195). In der Folge kommt es zu einer umfassenden „Unterbewertung des symbolischen Kapitals, die die Weiblichkeit mit sich bringt“ und dazu, dass Frauen „von den Männern durch einen negativen symbolischen Koeffizienten getrennt sind“ (ebd.: 161 f.). Und auch wenn sich Frauen in den letzten Jahren in vielen Feldern etablieren konnten und zunehmend führende Positionen besetzen, bleibt die „Struktur der Abstände“ zwischen den sozialen Positionen von Frauen und Männern weiter bestehen, was Bourdieu mit der Analogie des „Handikaprennens“ illustriert (ebd.: 158 f.). Frauen besetzen nach wie vor in der Tendenz eher unsichere und niedrige Berufspositionen, sie dominieren in schlecht vergüteten Feldern wie den meisten sozialen Berufen und wenn sie Herrschaftspositionen einnehmen, dann sind diese überwiegend in den „untergeordneten Regionen des Feldes der Macht“ angesiedelt – etwa im Journalismus, den Medien oder dem Unterrichtswesen (Bourdieu 1997b: 226 f.)[1]

Aufrechterhalten werden diese Prinzipien der gesellschaftlichen Organisation im Sinne der „männlichen Herrschaft“ durch die bereits erwähnte Verinnerlichung der sozialen Zwänge auf Seiten der Individuen – also durch den *Habitus*, den Bourdieu als „vergeschlechtlicht und vergeschlechtlichend“ (Bourdieu 1997a: 167) beschreibt: Er ist sozial vorstrukturiert, da sich die sozialen Herrschafts- und Ausbeutungszwänge in ihn eingelagert haben, und durch ihn und die mit ihm inkorporierten Muster der Wahrnehmung, Bewertung und Handlung wird Geschlecht hergestellt. Diese vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden

[1]Die Parallelen zu Wetterers professionssoziologischen Erkenntnissen (2002) und zu den strukturtheoretischen Ansätzen der Geschlechterforschung (etwa Becker-Schmidt 2008) sind unverkennbar.

habituellen Dispositionen begründen etwa die größere Nähe von Frauen zu Dienstleistungsberufen oder ihre soziale Zuständigkeit für die Reproduktion von sozialem Kapital – beispielsweise, in dem sie die Familienbeziehungen aufrechterhalten. Gleichzeitig kommt hier die Bedeutung der sozialen Klasse ins Spiel, die sich gleichfalls in den Habitus einlagert: So führe nach Bourdieu etwa eine Arbeiterin Dienstleistungstätigkeiten „weniger verschleiert, veredelt" (Bourdieu 1997b: 222 f.) aus als eine Aristokratin. Während eine amerikanische Frau der Mittelklasse mit den Verwandten beider Familien telefoniere, versende eine Frau der Oberklasse Einladungen für Empfänge – im Resultat sieht man geschlechtsspezifische Dispositionen in klassenspezifischem Gewand. Die weiblichen Dispositionen sind demnach unterlegene Dispositionen im Vergleich zu den Männern der gleichen Klasse. Sind aber überlegene im Vergleich zu anderen weiblichen Dispositionen (ebd.) und es kann nicht von *den* weiblichen Dispositionen gesprochen werden. Vielmehr bieten sich „[d]ie Dinge (…) als machbare oder nicht machbare, selbstverständliche oder undenkbare, normale oder ungewöhnliche für diese oder jene Kategorie d. h. insbesondere für *einen* Mann oder *eine* Frau (in dieser oder jener Lage) dar" (Bourdieu 2005: 101). Geschlecht und Klasse spielen untrennbar zusammen in der Konstitution sozialer Ungleichheit – oder mit Bourdieus Worten: „Die geschlechtsspezifischen Merkmale sind ebenso wenig von den klassenspezifischen zu isolieren wie das Gelbe der Zitrone von ihrem sauren Geschmack" (Bourdieu 1982: 185).

Das spiegelt sich auch im Habitus wider, in dem beide Dimensionen miteinander verwoben sind. In einem Vergleich bezeichnet Bourdieu das Geschlecht als eine „ganz fundamentale Dimension des Habitus, die, wie in der Musik die Kreuze oder Schlüssel, alle mit den fundamentalen sozialen Faktoren zusammenhängenden sozialen Eigenschaften modifiziert" (Bourdieu 1997b: 221 ff.). Dabei neigt Bourdieu „zu der Annahme, daß man lernt, eine Frau zu sein, aber man lernt immer gleich, Tochter oder Frau eines Arbeiters, Tochter oder Frau eines leitenden Angestellten zu sein. (…) Die Geschlechtssozialisation ist von der Sozialisation für eine soziale Position nicht zu trennen" (ebd.). Im gleichen Interview konkretisiert er kurz darauf seine Vorstellung vom Verhältnis von Klasse und Geschlecht – und dies mag ein Grund sein, warum ihm die Frauen- und Geschlechterforschung regelmäßig mit Kritik oder zumindest Skepsis begegnet: „Mir scheint, die Klassensozialisation ist grundlegend, selbst wenn sie zutiefst von der Geschlechtssozialisation beeinflußt wird" (ebd.: 224 f.). Doch Bourdieu relativiert schließlich seine Einschätzung und schließt:

> „Aber vielleicht müssen wir dieses Problem schlicht und einfach fallenlassen, weil wir nicht die Mittel haben, es zu entscheiden: Was wir beobachten, das sind immer

> gesellschaftlich und geschlechtlich konstruierte Habitus. (…) Man kann wissenschaftlich nicht auseinanderhalten, was der Klasse und was dem gender zukommt. Das ist eine Frage, die ideologische Interessen ins Spiel bringt. Was in der Sozialisation, d. h. in einer vergeschlechtlichten, geschlechtlich bestimmten sozialen Position erworben wird, das ist eine vergeschlechtlichte, geschlechtlich spezifizierte soziale Disposition" (Bourdieu 1997b: 224 f.).

Denkt man Geschlecht mit Bourdieu, ist es also eine fundamentale Ungleichheitsdimension, die sich zeitgleich mit der sozialen Klasse in den Habitus einschreibt und ihn prägt. Im Ergebnis gibt es *einen* Habitus, der beide Dimensionen umfasst und die sich analytisch nicht voneinander trennen lassen.[2]

Was die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung anbelangt, „stellte Bourdieus Werk eine Herausforderung dar" (Schlüter/Faulstich-Wieland 2009: 211). Nichtsdestotrotz hat seine Arbeit prägenden Eingang in einige ihrer Ansätze gefunden: So betont Beate Krais die „ganze Reihe von Affinitäten zwischen seinem analytischen Zugang zur sozialen Welt und feministischen Ansätzen einer ‚geschlechtssensiblen' Gesellschaftstheorie" (Krais 2001: 318). Sie konkretisiert das Konzept des *Habitus als vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden* und stellt heraus, dass die Verinnerlichung der geschlechtlichen Arbeitsteilung als Kernstück der Vergeschlechtlichung des Habitus gefasst werden kann (Krais/Gebauer 2002: 49; Krais 2006: 20). Auf diesem „banalen Element der Arbeitsteilung (…) [baue] eine symbolische Ordnung auf, die hochkomplex, differenziert und enorm variationsreich ist" (Krais 2006: 20) und die bei Männern wie Frauen „in Fleisch und Blut übergegangen" und „zur eigenen ‚Natur'" (Krais 1993: 217) geworden ist. Zugleich löst laut Krais das Habituskonzept die geschlechtertheoretische Entgegensetzung von ‚sex' und ‚gender' als biologisches und soziales Geschlecht auf (Kessler/McKenna 1985 [1978]): So ist der Habitus Speicher sozialer Erfahrung und damit das „Körper gewordene Soziale" – eine Dichotomisierung von biologischer und körperlicher Dimension sei müßig (Dölling/Krais 2007: 18 ff.). Und schließlich weist Krais auf die möglicherweise widersprüchlichen Anteile im Habitus hin, denn gerade mit Blick auf Klasse und Geschlecht „wird deutlich, daß im Zusammenwirken dieser beiden Dimensionen eine Fülle von Reibungspunkten, von heterogenen Erfahrungen für das Subjekt angelegt sind" (Krais 1993: 220).

---

[2]So wird auch im empirischen Teil dieser Arbeit Geschlecht als Dimension des Habitus gefasst. Dies impliziert durchaus ein sozialkonstruktivistisches Geschlechterverständnis (vgl. West/Zimmerman 1987), das durch den Bourdieuschen Blick allerdings strukturell rückgebunden und intersektional verwoben wird.

Hier schließen auch die an Bourdieu anknüpfenden Arbeiten von Steffani Engler an, die etwa bei der Analyse von studentischen Lebensstilen feststellt, dass Geschlecht einmal in den Vorder- und einmal in den Hintergrund tritt – nämlich je nachdem, ob es sich um ein ‚körpernahes' Merkmal handelt oder nicht (Engler 1997; Engler 1993a). Sie modifiziert daher das Bourdieusche Zitat „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft" (Bourdieu 1992a: 32) folgendermaßen: „Wie sie wohnt, sich einrichtet und schläft, ist eng verknüpft mit dem jeweiligen Studienfach; was sie gerne ißt und wo sie ihre Kleidung erwirbt, ist eng verknüpft mit dem Geschlecht" (Engler 1997: 324). Wie Krais stellt auch Engler heraus, dass sich durch die Denkwerkzeuge Bourdieus Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse analysieren und sich dabei Geschlecht in seiner strukturierten und strukturierenden Funktion fassen lässt (Engler 2013: 250 ff.). Doch nicht nur die studentischen Lebensstile sind aus Bourdieuscher Perspektive vergeschlechtlicht: Für das Feld der Wissenschaft allgemein stellt Sandra Beaufaÿs (2003) fest, dass in ihm Mechanismen der Abdrängung wirken, innerhalb derer die Konstruktion des „leistungsfähigen, individuellen Genies" eine männliche ist, die zum systematischen Ausschluss von weiblich-vergeschlechtlichten Habitus führe (ebd.: 240 ff.).

Kritisch an Bourdieus Arbeiten angemerkt wird von Seiten der Geschlechterforschung wiederum, dass er entscheidende Transformationsprozesse der entwickelten kapitalistischen Gesellschaften ausblende, so etwa eine Aufweichung der Sphären von Öffentlichkeit und Privatheit (Rademacher 2002). Zugleich setzt Claudia Rademacher hier an und verbindet die Bourdieusche Perspektive mit aktuellen Standpunkten der Geschlechterforschung, die strukturalistische Verknüpfungen zulassen, wie jene aus der Professionssoziologie (Wetterer 2002). Dass sich das Habituskonzept entgegen der Vorwürfe des Strukturdeterminismus auch eignet, um sein schöpferisches Erfindungsreichtum zu analysieren, verdeutlicht im Rahmen der Geschlechterforschung wiederum etwa Flavia Guerrini (2011): Sie arbeitet heraus, dass uneindeutige Geschlechtlichkeiten wie *Drag Kings* den Blick auf Bewegungen im Habitus ermöglichen.

Dass Bourdieu und die daran anschließenden Arbeiten das Geschlecht nur ungenügend behandeln, wird aus geschlechtertheoretischer Sicht ebenso regelmäßig kritisiert (Koppetsch 2001: 109; Meuser 2006: 114). Dem kann jedoch die Ansicht entgegen gesetzt werden, dass Bourdieu die geschlechtliche Dimension des Habitus durchaus als omnipräsent und fundamental bedeutsam für die Konstitution sozialer Ungleichheit konstruiert. So führen Ulle Jäger, Tomke König und Andrea Maihofer (2015: 24) an, dass Bourdieu seinen sonst zentralen Begriff des *Feldes* in der „männlichen Herrschaft" nicht verwendet und führen das darauf

zurück, dass die geschlechtliche Dimension des Habitus „für Bourdieu nicht auf ein bestimmtes Feld zu reduzieren [ist], sondern (…) alle gesellschaftlichen Felder gleichermaßen [durchzieht] und (…) damit auch in die Analyse *aller* sozialen Felder einzubeziehen [ist]". Dieser Deutung folgend ist die Tatsache, dass Bourdieu das Geschlecht nicht in all seinen Arbeiten herausgehoben zum Gegenstand seiner Betrachtungen gemacht hat, kein Zeichen dafür, dass es für seine Theorie zur sozialen Ungleichheit wenig bedeutsam wäre – sondern im Gegenteil dafür, dass Geschlecht in all seinen Analysen sozusagen ständig im Hintergrund ‚mitläuft' und als fundamentale Ungleichheitsdimension im Zusammenwirken mit der sozialen Klasse essentielle Bedeutung hat.

Von diesen teilweise kritischen und sonst produktiven Bezügen der Geschlechterforschung auf Bourdieu abgesehen, lässt sich festhalten, dass das geschlechtersoziologische Potential seiner Arbeiten – auch aufgrund des aktuell dominanten poststrukturalistischen Fokus der Geschlechterforschung – noch nicht ausgeschöpft ist. Sein Habitusbegriff, der die Entgegensetzung von körperlicher und sozialer Dimension überwindet und verschiedene Ungleichheitsdimensionen zugleich umfasst, bietet sich geradezu für intersektionale Arbeiten an – nicht ohne Grund weist etwa Helma Lutz in einem Vortrag auf das Potential der Bourdieuschen Perspektive hin, „Analysen von Intersektionalität zu revolutionieren" (ebd.). Zugleich lohnt es sich, an seinem Verständnis von Klassen als habitusspezifisch handelnde Klassen anzusetzen, um die Bedeutung von Geschlecht dafür herauszuarbeiten. Das soll im Folgenden getan werden.

4.2 Im Anschluss an Bourdieu: Das Konzept sozialer Milieus

4.2.1 Schicht, Milieu, Klasse

Um die sozialen Logiken von Studien(fach)wahlen im Zusammenspiel von sozialer Herkunft und Geschlecht auf der Grundlage des Habituskonzepts herausarbeiten zu können, bedarf es eines genaueren Blicks auf das ihm zu Grunde liegende Verständnis von ‚sozialen Klassen' ebenso wie einer Abgrenzung von ‚sozialen Schichten'.

Soziale Schichten umfassen grundsätzlich Gruppen von Menschen, die durch gleiche oder ähnliche Ausprägungen von einem oder mehreren Merkmalen (Einkommen, Bildung, Prestige) der gleichen definierten ‚Schicht' angehören

(Solga/Berger/Powell 2009: 25 ff.). Empirisch ausgedrückt werden die bundesdeutsche Schichtstruktur und ihre zunehmende Ausdifferenzierung durch verschiedene Modelle wie das „Dahrendorf-Haus“, die „Bolte-Zwiebel“ oder das „Geißler-Haus“ – Modelle, denen tendenziell vier Grenzen gesetzt sind (Bremer 2007a: 28): *Erstens* gehen sie von Berufen, also von der Erwerbssphäre aus, wodurch andere Lebensbereiche wie Freizeit und Lebensform aus dem Blick geraten. *Zweitens* unterstellen sie – zumindest tendenziell – ein „Sein-Bewusstseins-Schema“, da sie von der ökonomischen bzw. beruflichen Situation auf das Denken und Verhalten der Menschen schließen. *Drittens* ermöglichen sie nur eine vertikale Unterscheidung, horizontale Differenzen in der gleichen Schicht können durch sie nicht erfasst werden. Und *viertens* können durch sie geschlechtliche Ungleichheiten nicht bzw. nicht genügend abgebildet werden (Steinrücke 2006: 71): Zum einen wird durch den ausschließlichen Bezug auf die Erwerbssphäre die geschlechtliche Arbeitsteilung – also v. a. die weibliche Zuständigkeit für die Reproduktionsarbeit – nicht als eigenständige Quelle sozialer Ungleichheit gefasst. Und zum anderen werden als statistische Einheit zumeist ‚Haushalte‘ erhoben, in denen Frauen in einen homogenen Familienstatus eingeordnet werden. Eine differenzierte Betrachtung vergeschlechtlichter oder gar vergeschlechtlichender Soziallagen ist auf dieser Basis nicht möglich.

An diesen Grenzen setzen *Milieukonzepte* an, die seit den 1970ern davon Abstand nehmen, soziale Gruppen sozial- und berufsstatistisch zu denken und stattdessen auch die alltägliche Lebensweise in den Fokus nehmen (Bremer 2007b: 119): ‚Objektive‘ Faktoren können zwar Hinweise auf bspw. Bildungsentscheidungen sein, aber davon kann nicht auf die Lebenspraxis selbst geschlossen werden – das den Schichtmodellen inhärente Sein-Bewusstsein-Schema wird damit aufgehoben. Durch die explorative Milieuforschung wurde so beispielsweise empirisch gezeigt, dass die Kategorie der ‚Arbeiter*innen‘ fünf unterschiedliche Typen von Lebensweisen umfasst (ebd.).

Dabei existieren in der Milieuforschung verschiedene Konzepte, die zum Teil auf unterschiedlichen Grundannahmen beruhen. „Empirisch gefunden“ (Bremer 2007a: 29) wurden soziale Milieus erstmals durch die Sinus-Lebensweltforschung: Dieses Milieumodell betont besonders die Ebene der Ästhetik und des sich stärker wandelnden Lebensstils, also die ‚horizontale Ebene‘ der Sozialstruktur. In den darauffolgenden Entwicklungen von Milieumodellen kann insbesondere entlang der Linien von Lebensstil- und Ungleichheitsforschung unterschieden werden. Die Lebensstilforschung (etwa Schulze 1992) schließt an die Individualisierungsthese nach Ulrich Beck (1983) an: In diesen Milieukonzepten sind entsprechend die vertikale Dimension sozialer Ungleichheit und sozio-ökonomische Unterschiede wenig bedeutsam. Diese Annahme

des Bedeutungsverlusts von sozio-ökonomischen Unterschieden teilen die Vertreter*innen der Ungleichheitsforschung (etwa Vester 2001; Bremer/Lange-Vester 2014b) nicht[3]:

> „Soziale Milieus stellen die ganze Lebensweise, die ‚Kultur des Alltags', in den Mittelpunkt. Menschen eines Milieus ähneln sich in ihren Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit und auch zur gesellschaftlichen Partizipation. Individualisierung und Pluralisierung sind nicht, wie von vielen in Anlehnung an Beck (…) vermutet, gleichzusetzen mit der Auflösung von sozialen Großgruppen. Vielmehr lassen sich (mit vielfältigen Unterschieden im Detail) nach wie vor Gruppen mit ähnlichen Grundhaltungen bzw. mit einem ähnlichen ‚Habitus' finden (…)" (Bremer 2007a: 28 f.).

Die beiden Milieuansätze stehen sich damit je nach Auslegung mehr oder weniger konträr gegenüber und lassen sich zugespitzt unter den Stichworten der „Determination" und „Freiheit" (Bremer/Lange-Vester 2014a: 18) klassifizieren. Mittlerweile hat sich zumindest ein Minimalkonsens zwischen ihnen entwickelt, nach dem es nicht um den Gegensatz völliger Freiheit und völliger Unfreiheit geht und auch nicht um das Primat entweder des Individuums oder der Struktur (ebd.)[4,5].

Die Vertreter*innen der Ungleichheitsforschung sind dabei zugleich „Vertreter einer praxeologischen Klassenanalyse" (Vester 2013: 130): Was das Verständnis von *sozialer Klasse* angeht, grenzt sich Vester etwa von Beck ab und verweist auf zwei mögliche Lesarten der Marxschen Klassentheorie (Vester 2010). So folge Beck dem „offiziellen Marxismus", der von einer „Kausalkette" ausgehe, „in der

---

[3]Vester und andere beziehen sich in ihrer theoretischen Fundierung zum sozialen Milieu u. a. auf Émile Durkheim (2016 [1988]) der das soziologische Konzept sozialer Milieus im Kontext der gesellschaftlichen Arbeitsteilung eingeführt hat (vgl. etwa Vester 2015: 144).

[4]Zuweilen werden sie auch fälschlicherweise ‚in einen Topf geworfen' als „Vertreter der Theorien Neuer Sozialer Ungleichheit", die die Vorstrukturiertheit des Habitus ausblenden und lediglich selektiv seine generative Funktion herausstellen würden, welche die ‚Wahl' eines Lebensstils ermögliche (vgl. König 2017: 33) – eine Auslegung, die – wenn überhaupt – nur auf die Vertreter*innen der Individualisierungsthese zutrifft, in keinem Fall aber auf die Vertreter*innen der Ungleichheitsforschung nach Vester (2001), die an den Klassenbegriff von Bourdieu anschließen und den Habitus theoretisch wie empirisch als vorstrukturiert und strukturierend begreifen.

[5]Abgesehen von diesen beiden zentralen Strängen der Milieuforschung finden immer wieder verkürzte bzw. unklare Bezüge auf den Milieubegriff statt oder es werden neue, eigene Milieuansätze entwickelt und empirisch bearbeitet – im Fall der Geschlechterforschung etwa bei Koppetsch (2001), was in Abschnitt 4.2.3 genauer betrachtet wird.

das Politische aus dem Ökonomischen folgt, aus einer mechanischen Abfolge von Krise, Verelendung, Empörung, Eroberung der Staatsmacht und Umgestaltung der Gesellschaft von oben“ (ebd.: 40 f.). Diese Lesart bezeichnet Vester als „subjektlosen geschichtlichen Automatismus“ (ebd.: 34 ff.) und sieht Marx missverstanden. Stattdessen folgt Vester einem akteursorientierten „alternativen Marxismus“, der von einer „Logik der Praxis“ ausgehe (ebd.: 37 f.): So sind Klassen nicht substantiell und dem Klassenkampf vorgängig, sondern umgekehrt sind soziale Klassen das Resultat von Klassenkämpfen – soziale Klassen erzeugen sich also selbst erst durch ihre Praxis. Mit Edward P. Thompson, der an die historischen Analysen von Marx anknüpft (Vester 2013: 134) und zentraler Bezugspunkt für Vesters Klassenverständnis ist, lässt sich dieses auf den Punkt bringen: „Ich betrachte Klasse nicht als eine ‚Struktur‘ oder gar als eine ‚Kategorie‘, sondern als etwas, das sich unter Menschen, in ihren Beziehungen, abspielt (…)“ (Thompson 1987: 7).

Dieses relationale und praxeologische Klassenverständnis setzt auch Bourdieu an, gleichwohl er sich nicht explizit auf die unorthodoxe marxistische Lesart bezieht (Vester 2013: 138)[6]. So sind Klassen als „Ensembles von Akteuren mit ähnlichen Stellungen“ für ihn lediglich „Klassen auf dem Papier“ und „von theoretischer Natur“, also „keine reale[n], effektive[n] Klasse[n]“, sondern vielmehr „wahrscheinliche Klasse[n]“ (Bourdieu 1985: 12). Stattdessen legt Bourdieu ein praxeologisches Klassenverständnis an, in dem der Habitus zugleich „Erzeugungsprinzip“ wie auch „Klassifikationssystem“ ist (Bourdieu 1982: 278).

Wie für Bourdieu die Praxis der Akteur*innen – ihr Habitus – maßgeblich ist für die Konstitution sozialer Klassen, ist sie es ebenso für die Konstitution sozialer Milieus: So konnten Vester und andere eine „Brücke zwischen Milieuforschung und Habitustheorie schlagen“ (Müller/Zimmermann 2018: 3), indem sie den Habitus als „milieustiftendes Prinzip“ begreifen (Bremer 2004: 47), da er in den Milieus erworben wird und diese gleichzeitig durch den Habitus der Akteur*innen konstituiert werden. Der Habitus entwickelt sich von der Kindheit an in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld und verweist auch Jahre danach noch auf die Bedingungen, die ihn hervorgebracht haben:

[6]Stattdessen grenzt sich Bourdieu von Marx ab: Dabei unterstellt er ihm ein substantielles Klassenverständnis (Bourdieu 1985: 9), das „konstruierte und reale Klasse gleich[setze]“ und eine Unterscheidung zwischen „Klasse-an-sich“ und „Klasse-für-sich“ vornehme und diese in übergangsartige Beziehung zueinander setze. An dieser Stelle nimmt Bourdieu also Abstand vom ‚offiziellen Marxismus‘ und beruft sich dabei auf einen vermeintlich marxistischen Begriff („Klasse-an-sich“), der so von Marx allerdings nie benutzt wurde, wie Vester in einer Analyse dessen Gesamtwerks zeigt (Vester 2008).

> „Der Habitus führt als eine Art Wegweiser durch das Leben. Dass dies überwiegend unbewusst und wie automatisch geschieht, wird erst auf der Grundlage bestimmter, langfristig eingeübter Sichtweisen möglich, die auf die im Herkunftsmilieu gegebenen Bedingungen verweisen und die im Laufe der Zeit mit zunehmend schlafwandlerischer Sicherheit praktiziert werden" (Bremer/Lange-Vester 2014a: 13).

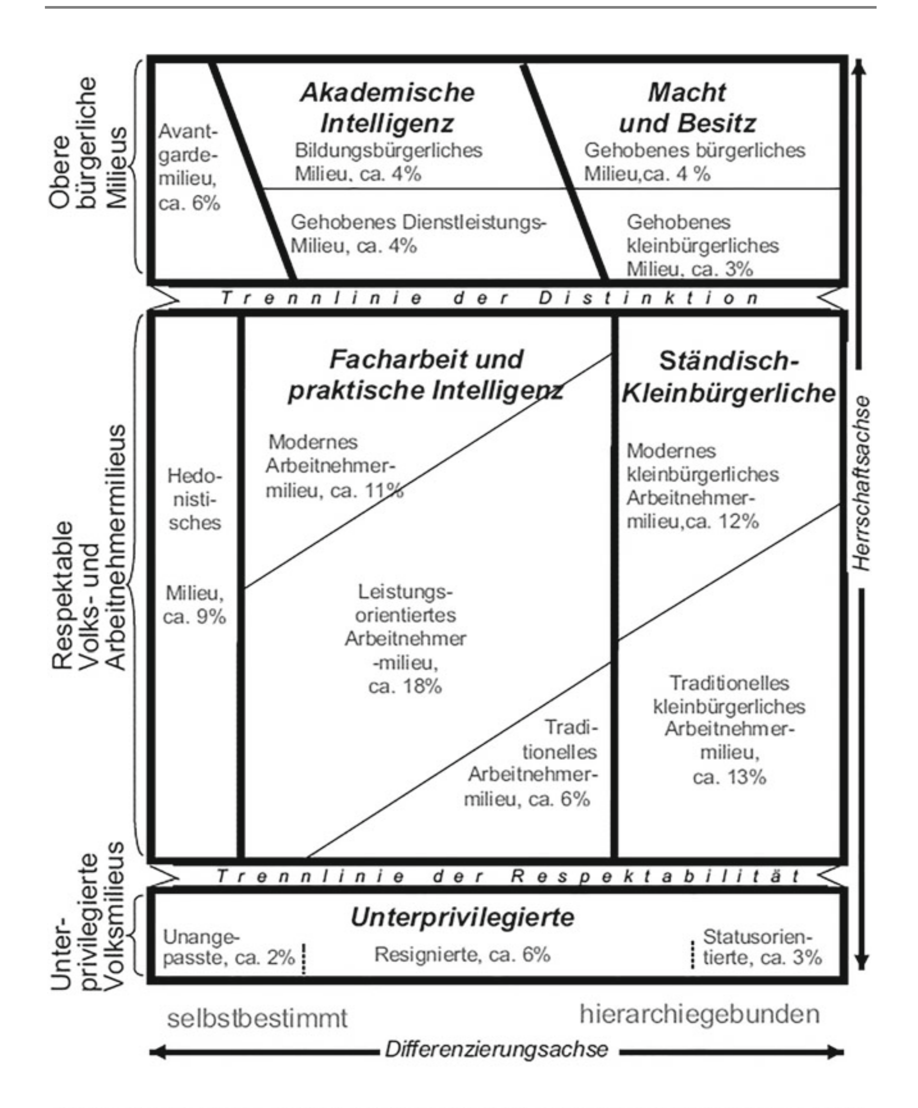
Die im sozialen Umfeld vorgefundenen Ressourcen sind damit die Handlungsvoraussetzungen für die Aneignung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013a: 149) und der Habitus spiegelt nicht einfach die ökonomischen Bedingungen wieder, sondern ist „das Ergebnis von relativ autonomen Sozialisationsprozessen in den Milieus" (Vester 2015: 147). Nach Vester und anderen sind soziale Milieus demnach Gruppen mit ähnlichem Habitus (Vester 2001: 24 f.) und im entsprechenden Modell sind die sozialen Milieus nicht nach der sozialen Position aufgrund ihrer Kapitalverteilung positioniert – wie etwa Bourdieu soziale Position im sozialen Raum verortet –, sondern nach dem Typ ihres Habitus (der wiederum eng verbunden ist mit dem Vorhandensein von Kapitalien) (Bremer 2004: 54).

Zusammenfassend machen mehrere Aspekte das Milieukonzepts nach Vester und anderen besonders anschlussfähig für die vorliegende Arbeit: *Erstens* legt das Vestersche Konzept ein akteursorientiertes und praxeologisches Verständnis von ‚sozialen Klassen' an und nimmt damit Abstand von einer substantiellen Definition, die soziale Klassen als „wirklichkeitsferne Artefakte" (Vester 2013: 130) erscheinen lässt. *Zweitens* berücksichtigt das Vestersche Konzept – etwa im Gegensatz zur Sinus-Milieuforschung – im Besonderen die vertikale Dimension von Ungleichheit, die das Gefüge sozialer Positionen sowie die mit ihm verwobene ‚männliche Herrschaft' umfasst. *Drittens* geht das Vestersche Konzept über ebendiese vertikale Dimension hinaus, indem es – im Gegensatz zu Modellen sozialer Schichtung – auch die horizontale Ebene der Alltagskultur umfasst. Und *viertens* ist es nach Vester und anderen der Habitus, der die Angehörigen eines Milieus miteinander verbindet, was wiederum auf das Potential des Habituskonzepts für die Analyse vergeschlechtlichter Praktiken verweist (wie es in Abschnitt 4.1 herausgearbeitet wurde). Deshalb wird im Folgenden zuerst die empirisch erhobene Milieulandkarte nach Vester vorgestellt, um das Konzept sozialer Milieus anschließend systematisch mit der Dimension des sozialen Geschlechts zu verknüpfen.

4.2.2 Milieulandkarte nach Vester

Auf der Grundlage der dargestellten Verbindung von Habitus und sozialem Milieu wurde die Landkarte der sozialen Milieus entwickelt (s. Abbildung 4.1), die das Ergebnis von mittlerweile über 900 qualitativen Interviews ist, die typologisch ausgewertet und mit repräsentativen quantitativen Datensätzen trianguliert wurden (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013a: 154).

Dieser Logik des Milieumodells folgend können fünf „Traditionslinien" von sozialen Milieus unterschieden werden, die sich als genealogische Linien verstehen lassen und in denen frühere Klassenstrukturen weiterhin erkennbar sind – sie sind also historisch lang gewachsen und deshalb (relativ) konstant (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013a: 154). Die Traditionslinien von „akademischer Intelligenz" und „Macht und Besitz" unterscheiden sich insbesondere durch die unterschiedliche Ausrichtung ihrer Reproduktionsstrategien: Während diese in der Linie von Macht und Besitz eher am Erwerb von sozialem Kapital orientiert sind und mit hierarchiegebundenen Habitusmustern einhergehen, geht es in der Linie der akademischen Intelligenz stärker um den zunehmenden Erwerb von kulturellem Kapital und um die damit verbundenen wachsenden Autonomieansprüche (ebd.: 150). Zugleich wird in der Traditionslinie von Macht und Besitz ein stärker repräsentativer Lebensstil verfolgt und mehr Wert auf Disziplin, Ordnung, Autorität und die Einordnung in Hierarchien gelegt – in der Traditionslinie der akademischen Intelligenz dagegen stehen stärker idealistische Ziele im Fokus und es wird eine Abgrenzung von Macht- und Konkurrenzstreben vorgenommen (tendenziell im Milieumodell ‚rechts oben' zu finden). Beide Traditionslinien *oberhalb der Distinktionslinie* verbindet wiederum ihr Herrschaftsanspruch und ihre exklusive Lebenspraxis, sie pflegen einen ‚feinen' und individuellen Lebensstil und gehen auf Distanz zum ‚gewöhnlichen' Geschmack. Im *mittleren Bereich* des Milieumodells lässt sich zwischen der „ständisch-kleinbürgerlichen" Traditionslinie und der Traditionslinie von „Facharbeit und praktischer Intelligenz" unterscheiden: In diesen „respektablen Milieus" sind Karriere und Aufstiegsstreben keine zentralen Motive, sondern eher schrittweise Strategien, um sich in Bildung und Beruf weiterzuentwickeln. Beide streben nach sozialer Anerkennung und geachteten, stetigen Lebensweisen. Die Ständisch-Kleinbürgerlichen wiederum orientieren sich dabei stärker an der Einbindung in hierarchische Strukturen, an Status und an Prestige. Die Milieus der Facharbeit dagegen setzen auf Autonomie, Leistung und Kompetenz. Dementsprechend finden sich in der ständisch-kleinbürgerlichen Linie vor allem kleine Beschäftigte, Selbstständige und Angehörige traditioneller Berufe mit materiell und kulturell eher geringen Ressourcen. Sie suchen Sicherheit in der Familie, in der Arbeit und der Politik.



Statistische Grundlage der Milieuprofile: Repräsentative Erhebung (n =2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vester u a., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt a.M. 2001); Neuformulierung der früheren Milieubezeichnungen aufgrund einer differenzierenden Neuauswertung dieser Erhebung (in: W. Vögele u.a. (Hg.), Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de v. 22.9.2003). - M. Vester (Konzept) / D. Gardemin (Grafik) – agis Universität Hannover - 2012

Abbildung 4.1 Landkarte sozialer Milieus nach Vester und anderen. (Quelle: Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018: 118)

Von den konventionellen, autoritären Habitusmustern grenzen sich die jüngeren Fraktionen der Traditionslinie (etwa die modernen bürgerlichen) zunehmend ab. Generationale Unterschiede finden sich auch in der Traditionslinie der Facharbeit: Die Milieus hier eint ihr Fokus auf kontinuierlicher Weiterbildung, auf Solidarität in der Familie, Nachbarschaft und unter Kolleg*innen und sie folgen einem asketischen Arbeitsethos und zeigen hohe Leistungsbereitschaft. Während sich bei der älteren Generation (dem Traditionellen Arbeitnehmermilieu) allerdings noch ein eher bescheidener Habitus zeigt, hat die jüngere (etwa im Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu) schon enorm an Bildung, Autonomie und Teilhabechancen gewonnen. Die *unterprivilegierten Milieus* schließlich lassen sich nochmals in drei Gruppen unterteilen: So suchen die „konservativen Statusorientierten“ Schutz in Hierarchien um ihre Lebenslage zu bewältigen, die „arbeitnehmerischen Resignierten“ setzen auf gewerkschaftliche Schutzmacht und die „Unangepassten“ orientieren sich an modernen Lebensstilen, Selbstverwirklichung und teilweise an Bildung (Bremer/Lange-Vester 2014a: 15; Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018: 120 ff.).

Auf der Grundlage des Konzepts sozialer Milieus sind Praktiken der Lebensführung in unterschiedlichen Bereichen wie Bildung, Beruf und Familie durch den Habitus miteinander verknüpft und prägen die Konstitution sozialer Ungleichheit. Unter Berücksichtigung der Ausführungen über Geschlecht in Bourdieuscher Perspektive sowie über unterschiedliche Klassenbegriffe und Milieumodelle mit ihrem jeweils spezifischen Verständnis von sozialer Ungleichheit, stellt sich die Frage, wie die Dimensionen von Klasse bzw. Milieu und Geschlecht nun konzeptionell zusammengedacht werden können, um ihr Zusammenwirken in der Entstehung von Studien(fach)wahlen theoretisch und empirisch fundiert zu fassen.

4.2.3 Geschlecht in der Milieuforschung

Während die Dimension von Geschlecht im Milieumodell nach Vester konzeptionell inbegriffen ist, steht sie nur einige wenige Male explizit im Interesse dieses Forschungskontextes: So wurden etwa die Strategien der täglichen Lebensführung und der Erwerbsorientierung (Völker 2014; Völker 2004) und die milieuspezifischen Strategien zum Umgang mit der ‚Wende‘ (Lange 1993) von Frauen aus den ‚neuen‘ Bundesländern herausgearbeitet und es wurde gezielt das Leistungsorientierte Arbeitnehmermilieu beleuchtet, um vergeschlechtlichte Positionen und Einstellungen herauszuarbeiten (Vester/Gardemin 2001).

Ganz grundsätzlich zeigt sich dabei, dass es in allen Milieus etwa gleich viele Frauen wie Männer gibt (Vester 2001: 55), dass es also etwa genauso viele Frauen

wie Männer des gleichen Mentalitäts- bzw. Habitustypus gibt. Das führt Vester auf den Zusammenhang zwischen dem (statistisch zumeist heterosexuellen) Zusammenleben in Haushalten und ähnlichen Grundhaltungen des Habitus zurück (ebd.: 247).[7] Gleichzeitig lässt sich in den Milieus eine geschlechtliche Segregation in Form einer vertikalen ‚Unterschichtung' von Frauen feststellen, was ihre berufsbezogenen Positionen angeht: So enden etwa die Berufsgruppen von Frauen im Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu ungefähr in der mittleren Höhe des Milieus, „wie an einer imaginären Grenze" – damit haben „nur Männer (…) die Chance, den gesamten Berufsraum auszufüllen" (Vester/Gardemin 2001: 480). Zusätzlich werden Frauen in allen Milieus in mehr oder weniger großem Ausmaß bei gleicher beruflicher Qualifikation geringer entlohnt. Die Qualifikation von Frauen wird also bedingt durch die Mechanismen der „patriarchalen (…) Klassenherrschaft" „überproportional abgewertet" (Vester/Gardemin 2001: 479).[8] Nach Vester und Gardemin drückt sich so auf der vertikalen Ebene die männliche Herrschaft aus, während auf der horizontalen Ebene zusätzlich die sektorale Arbeitsteilung entlang der Unterteilung in ‚produzierende' und ‚dienstleistende' Tätigkeiten deutlich wird (ebd.: 465 ff.).

Doch nicht nur das – auch die milieuspezifischen Habitus sind vergeschlechtlicht:

> „Insgesamt bestätigt die Typologie der Milieus bereits, dass die gesamte Gesellschaft sich nach dem Milieu-Habitus oder, wenn man will, dem Klassen-Habitus gliedert. Auf der Ebene der Alltagsmilieus, d. h. der Ethiken der alltäglichen Lebensführung, haben wir keine tiefgehenden Unterschiede zwischen Männern und Frauen gefunden. Es gibt keine eigenen weiblichen Milieus, und der Anteil der Frauen ist in den Milieus annähernd gleich groß wie der der Männer. Die Unterschiede der Geschlechter beginnen, wie Frerichs und Steinbrücke betonen, erst als Differenzierung innerhalb des Rahmens eines Habitus" (Vester/Gardemin 2001: 458).

---

[7] Dieser Zusammenhang findet sich so ähnlich auch bei Bourdieu, der die Paarbildung als konstitutives Element der Klassenreproduktion greift (Bourdieu 1982: 734) und die auf der Grundlage von Habitusähnlichkeiten zustande kommt: „Oft schon von Anfang zueinander passend, passen sich die Partner im Zuge gegenseitiger ‚Akkulturation' immer noch mehr einander an. Daß ein Habitus sich im anderen wiedererkennt, steht am Ursprung der spontanen Wahlverwandtschaften, an denen soziale Übereinstimmung sich orientiert (…)" (Bourdieu 1982: 375).

[8] Diese Mechanismen der patriarchalen Klassenherrschaft äußern sich auch darin, dass aus Berufsfeldern, in denen sich Frauen neu etabliert haben, historisch grundsätzlich schlechter gestellte Berufe hervorgegangen sind (Vester/Gardemin 2001: 479) – eine Feststellung und Auslegung, die den professionssoziologischen Erkenntnissen von Wetterer (2002) gleicht.

Und auch wenn es vergeschlechtlichte Habitusanteile gibt, die die Frauen mit Frauen und Männer mit Männern verbinden, können die Autoren einen eigenständigen ‚Geschlechtshabitus' nicht feststellen (Vester/Gardemin 2001: 458). Daher erscheint der Begriff des *vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Milieuhabitus* folgerichtig.

Mit ihrer Untersuchung beziehen sich Vester/Gardemin u. a. auf die Untersuchungen von Petra Frerichs und Margareta Steinrücke, die am Bourdieuschen Verständnis vom Verhältnis von Klasse und Geschlecht ansetzen und die *Geschlechtsklassenhypothese* und die *Klassengeschlechtshypothese* aufstellen und empirisch prüfen (Frerichs/Steinrücke 1994; Frerichs/Steinrücke 1993; Frerichs 2000; Steinrücke 2006). Nach der Geschlechtsklassenhypothese ist Geschlecht nicht nur sozialklassenübergreifend konstitutiv für soziale Ungleichheit, sondern es ist ebenso konstitutiv für Klasse – demnach existieren Klassen immer in geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierungen, es gibt also „Geschlechtsklassen" (Frerichs 2000: 40). Nach der Klassengeschlechtshypothese wiederum hat jede Klasse und jede Klassenfraktion eigene Vorstellungen und Praktiken von ‚Weiblichkeit' und ‚Männlichkeit', sodass sich Geschlechterbeziehungen klassenspezifisch ausdifferenzieren (ebd.). Mit den aufgestellten Hypothesen wird also nach der ungleichheitsbezogenen Dominanz der Dimensionen von Klasse und Geschlecht gefragt und beide Hypothesen sehen die Autor*innen bestätigt, etwa im Kontext von Erwerbsarbeit (Steinrücke 2006: 78): Hier lassen sich sowohl einkommensmäßige Unterschiede feststellen, die sich in der Dimension von Klasse stärker ausprägen als in der Dimension von Geschlecht, und es offenbart sich zugleich die durchgängige Gemeinsamkeit von Frauen, nämlich hinsichtlich ihrer beruflichen wie einkommensbezogenen Position stets eine Stufe tiefer zu stehen als die Männer ihrer Klassenlage.

Wie genau diese milieuspezifischen und zugleich vergeschlechtlichten Habitus aussehen, machen die Ergebnisse von Frerichs (2000) im Rahmen ihrer Paarforschung deutlich: Anhand von biografischen Interviews mit vier heterosexuellen Paaren aus unterschiedlichen sozialen Milieus (Vester 2001) und ihrer strukturtheoretischen Interpretation im Sinne der objektiven Hermeneutik wurden die Grundmuster der Habitus herausgearbeitet. Hierzu wurden die Frauen und Männer sowohl einzeln wie auch gemeinsam als Paar befragt. Im Ergebnis kontrastiert Frerichs u. a. vier ‚weibliche' Fälle, die untereinander mehr trennt, als sie verbindet – im Gegenzug verbindet sie mit ihren jeweiligen männlichen Partnern mehr. Die Habitus der Frauen unterscheiden sich z. B. nach der Stärke ihrer Erwerbsarbeitsorientierung, ihrer Einstellung zu Sinn und Ziel von Erwerbsarbeit allgemein, ihrem Lebensstil, ihrem Umgang mit sozialen Kontakten oder ihren Vorstellungen von einem ‚guten Leben'. Nach Frerichs spricht – wie auch nach Bourdieu

und Vester – einiges dafür, dass sich die Paare aufgrund von Habitusaffinitäten gefunden haben, denn sie verbinden zentrale gemeinsame Wertpräferenzen, Orientierungen und Geschmacksausprägungen. Diesen qualitativen Zugang, der die Klassengeschlechtshypothese bestätigt, trianguliert Frerichs mit einer quantitativen Auswertung des sozioökonomischen Panels, die ergibt, dass Frauen auch nach diesen Daten den beruflichen und finanziellen Positionen der Männer systematisch vertikal ‚unterschichtet' sind. Dies deutet Frerichs als Bestätigung der Geschlechtsklassenhypothese (Frerichs 2000: 50 ff.).

Die Habitusanalysen von Steinrücke führen zu analogen Erkenntnissen (Steinrücke 2006): Sie zeigen zudem, wie die befragten Paare durch einen gemeinsamen Habitus verbunden sind. So verbindet das befragte ‚Arbeiter*innenpaar' ihre Gemeinschaftsorientierung, ihre Aufmerksamkeit gegenüber dem leiblichen Wohl und ihre Offenheit und Affektivität. Das ‚Angestelltenpaar' teilt die Werte der Zweisamkeit und Freiheit, denn beide verfolgen einen großen Freiheitsdrang und stellen die Zweierbeziehung als Medium der Selbstfindung in den Mittelpunkt. Das befragte ‚Lehrer*innenpaar' sieht seine Beziehung als Interessensgemeinschaft mit ausgesprochener Sicherheitsorientierung und einer utilitaristischen Auslegung von Beziehungen. Das ‚Manager*innenpaar' wiederum teilt eine Erfolgsgemeinschaft: Erwerbsarbeit spielt hier in alle Lebensbereiche hinein, sie teilen einen luxuriösen Geschmack und führen aufgrund der starken Erwerbsorientierung ein geselligkeitsarmes Leben. Zugleich zeigen sich Gemeinsamkeiten qua Geschlecht: So haben die Frauen im Vergleich zu ihren Männern eine unbestimmtere und diskontinuierlichere Erwerbsarbeitsorientierung; bei den Männern ist diese früher festgelegt und geradliniger. Im Klassenvergleich jedoch ist die Erwerbsarbeitsorientierung der Managerfrau viel höher als die des Arbeitermanns – es kann daher mit Bourdieu von ‚vergeschlechtlichten Klassenhabitus' gesprochen werden. Auch was den Geschmack und Lebensstil angeht, finden sich geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten, die jedoch kleiner sind als die klassenspezifischen. Auf dieser Grundlage schlussfolgert Steinrücke – und schließt damit an Bourdieu an –, dass die Geschlechtsunterschiede von den Klassenunterschieden überlagert werden (Steinrücke 2006: 81).

Dass nicht nur Geschlecht, sondern auch andere Dimensionen sozialer Ungleichheit mit der Strukturiertheit sozialer Milieus verwoben sind, verdeutlichen die Ergebnisse von Andrea König und Stephan Meise (2013) zur geschlechtlichen Habitusdimension von Migrant*innen unterschiedlicher Milieus. König/Meise betonen das Potential von Bourdieus Ansatz und der daraus entwickelten Milieuperspektive, Ungleichheit intersektional zu begreifen (ebd.: 115 f.). Deshalb arbeiten sie auf der Grundlage des Vesterschen Modells und stellen fest,

dass das Geschlechterverhältnis in den von ihnen untersuchten drei Milieubereichen – sie kontrastieren prekäre, ‚traditionelle' und ‚modernisierte' mittlere Milieus – spezifisch ausgestaltet wird: Eine binäre Arbeitsteilung, die den Mann in den Bereich der Erwerbsarbeit und die Frau in jenen der häuslichen Arbeit verweist, scheint im prekären migrantischen Milieu unhinterfragt – ihr Habitus ist auf die Bewältigung alltäglicher Notwendigkeiten ausgerichtet und legt daher eine pragmatische Aufteilung nahe. Ein großer Einfluss tradierter Geschlechterrollen findet sich auch im ‚traditionellen' mittleren Milieu, wobei hier die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zumindest thematisiert und teilweise ausgehandelt wird. Im ‚modernisierten' mittleren Milieu wiederum spielen egalitäre Ansprüche eine vergleichsweise große Rolle: Frauen dieser Milieus nehmen eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität in Sachen Gleichberechtigung wahr und die häusliche Arbeitsteilung liegt teilweise quer zu traditionellen Mustern (ebd.: 119 ff.).

Die Dimension von Geschlecht wurde in der Vesterschen Milieuforschung damit sowohl grundlegend berücksichtigt wie auch mehrfach gezielt betrachtet, allerdings eher punktuell und ohne einen umfassenden Rückbezug auf geschlechtertheoretische Erkenntnisse[9]. Auch eine daran anknüpfende Verbindung zu Bildungs- und Berufswegen steht bislang aus. Diese Leerstelle soll durch die vorliegende Arbeit gefüllt werden.

Zur theoretischen Absicherung es lohnt sich, vorab einen Blick auf alternative Milieukonzepte und die dortige Einbindung von Geschlecht zu werfen: Eine Verknüpfung von Geschlecht und Milieu wird anhand des geschlechtertheoretischen Konzepts der hegemonialen Männlichkeit (Connell 2015) vorgenommen, etwa bei Michael Meuser (2006; 2008) und Nina Baur (Baur/Akremi 2011). Baur definiert hegemoniale Männlichkeit als „hegemoniale Gruppe" von Männern, die die „Definitionsmacht [hat], welche Männlichkeiten als bevorzugt gelten und mit hohem sozialem Status, Gütern und Frauen ausgestattet werden" (Baur/Akremi 2011: 281). Für Baur ist eine entsprechende Praxis hegemonialer Männlichkeit daher ausschließlich bei statushohen Männern zu finden, die viel Zeit in Erwerbsarbeit investieren, die Organisation von Familienalltag und Konsum dagegen in den weiblichen Zuständigkeitsbereich zuordnen. Nach diesem Verständnis sind Praktiken hegemonialer Männlichkeit eng mit klassenspezifischen Praktiken verwoben – der Vestersche Begriff der „patriarchalen Klassenherrschaft" scheint also

[9]Susanne Völker (Völker 2004: 153 ff.) arbeitet zwar die Grenzen und Potentiale des Habituskonzepts vor dem Hintergrund dessen feministischer Rezeption heraus – ähnlich wie es hier in Abschnitt 4.1 vorgenommen wurde – und wendet dies anschließend für die Analyse der Habitusmuster von ostdeutschen Frauen im Erwerbssystem an, allerdings ohne einen expliziten Bezug auf des Vestersche Milieukonzept.

auch hier passend (Vester/Gardemin 2001: 479). Für Meuser sind die beiden Perspektiven von Bourdieu und Connell ebenfalls miteinander vereinbar: Dies begründet er erstens damit, dass beide Ansätze eine „doppelte Distinktionslogik" teilen, die die Dominanzverhältnisse von Männern gegenüber Frauen und Männern gegenüber anderen Männern relevant setzen – Bourdieu spricht hier von der *libido dominandi* (Bourdieu 1997a: 215). Zweitens stellen sie dabei den Wettbewerb als zentrales Mittel männlicher Vergemeinschaftung heraus (Meuser 2008: 35). Meuser betont, dass sich Ausprägungen von Weiblichkeit und Männlichkeit je nach den „lebensweltlichen Erfahrungshintergründen" wie dem sozialen Milieu, der Generationszugehörigkeit, der Entwicklungsphase und der familiären Situation unterscheiden und sich der Habitus in Abhängigkeit von diesen „Relevanzstrukturen" manifestiert (Meuser 2006: 120). Während Bourdieu die Klasse als grundlegende Dimension des Habitus konstatiert (Bourdieu 1997b: 224 f.), legt Meuser also einen leicht abgeänderten Habitusbegriff an und verknüpft ihn zudem konzeptionell mit dem Modell zur hegemonialen Männlichkeit, die er als „Kern des männlichen Habitus" (Meuser 2006: 123) begreift. Was den Milieubezug angeht, rekurriert Meuser auf einen „grob umrissene[n] Milieubegriff", indem er Fallanalysen aus bürgerlichen und Arbeitermilieus kontrastiert und das Milieu im Kontext seiner Bedeutung als „konjunktiven Erfahrungsraum" fasst (Meuser 2006: 305). Die Bourdieusche Vorstellung von sozialen Klassen als handelnde Klassen findet hier also keinen Anschluss.

Auch an anderer Stelle wird die Anschlussfähigkeit von den Konzepten des Habitus und der männlichen Hegemonie diskutiert: Mechthild Bereswill und Anke Neuber (2013) arbeiten die unterschiedliche Temporalität der beiden Ansätze heraus. Während der Bourdieusche Fokus auf der Reproduktion männlicher Herrschaft und ihrer Beharrungskraft liegt, beschäftigt sich Connells Ansatz mit dem Wandel der Konfiguration hegemonialer Männlichkeit. Zudem legen beide Perspektiven unterschiedliche Schwerpunkte, was die Strukturierung von Ungleichheit angeht: Während im Bourdieuschen Ansatz die männliche Herrschaft zwar die gesamte Gesellschaft durchzieht, aber nur eine spezifische Form der symbolischen Herrschaft im dahinter liegenden Klassengefüge ist, überkreuzt die hegemoniale Männlichkeit nach Connell zwar verschiedene Ungleichheitsdimensionen wie race und class, bleibt aber der zentrale Bezugspunkt für die Strukturierung von sozialer Ungleichheit (Bereswill/Neuber 2013: 92 ff.). Anknüpfungen zwischen Bourdieu und Connell sind also durchaus möglich und bieten sich partiell an, aber diese grundsätzlichen konzeptionellen Unterschiedlichkeiten sprechen dafür, eine entsprechende Verbindung im Folgenden nicht vorzunehmen.

Auch Cornelia Koppetsch greift in ihrem Milieuverständnis auf Connell zurück, entwickelt allerdings ein alternatives Milieuverständnis und zeigt auf dieser Basis, wie Geschlechterpraktiken und -verhältnisse und insbesondere die geschlechtliche Arbeitsteilung sich milieuspezifisch konstituieren (Koppetsch/Burkart 1999; Koppetsch 2001; Koppetsch/Speck 2015). Ihr Zugang hat mit dem Vesterschen Ansatz gemeinsam, dass sie sich von der Beckschen Individualisierungsthese distanziert und daher nicht von einer Auflösung der Geschlechterrollen ausgeht, sondern von der Verlagerung der dahinter liegenden Reproduktionsbedingungen und der nach wie vor wirksamen Reproduktion der Geschlechterrollen (Koppetsch/Burkart 1999: 6 f.). Bezeichnend für Koppetschs Perspektive auf Milieu und Geschlecht ist, dass sie das Geschlechterverhältnis als konstitutive Struktur für die Definition sozialer Milieus begreift und ‚Geschlecht' in gängigen Ansätzen der Milieuforschung nach Schulze und Bourdieu vernachlässigt sieht (ebd.: 11 f.; auch Koppetsch/Speck 2015: 28). Dabei sind nach ihrem Verständnis Praktiken von Erwerbsarbeit und Arbeitsteilung maßgebend für die Konstitution des milieuspezifischen Geschlechterverhältnisses und es genüge nicht, zu zeigen, dass jedes Milieu seine eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit hervorbringt. Stattdessen müsse das Geschlechterverhältnis „im Kontext der Gesamtheit der Praktiken [gesehen werden, L.L.] (…), die darauf abzielen (…) [die] Stellung [des Milieus] innerhalb der Struktur des Klassenverhältnisses zu wahren oder zu verbessern" (Koppetsch 2001: 113). Nach diesem Verständnis ist Geschlecht also konstitutiv für das soziale Milieu.

Diese milieukonstituierende Bedeutung von Geschlecht ist einer der zentralen Erkenntnisgewinne von Koppetschs Studien und soll auch im Folgenden Berücksichtigung finden[10]. Sie ist zugleich anschlussfähig an die Arbeiten Bourdieus, für den sich eine Klasse ebenfalls „wesentlich" (Bourdieu 1982: 185) durch Stellung, Wert und die gesellschaftlich ausgebildeten Einstellungen der beiden Geschlechter definiert und im Rahmen dessen sowohl die Arbeitsteilung wie auch die Paarbildung und damit verbundene Praktiken zu den zentralen Reproduktionsstrategien gehören, die darauf abzielen, die Position im Klassenverhältnis zu sichern (ebd.; Bourdieu 1982: 210; Bourdieu 1981: 198 f.) Für Vester wiederum sind Geschlecht und Geschlechterbeziehungen Teil der Klassenbeziehungen (Vester 2001: 159) und auch wenn in diesem Forschungskontext die konstitutive Bedeutung von Geschlecht(erbeziehungen) für die Milieus bislang nicht erforscht wurde, kann daraus nicht geschlossen werden – wie Koppetsch es tut – dass diese Bedeutung negiert würde.

[10]Wobei sich diese Erkenntnis auch schon in den Untersuchungen von Frerichs (2000) und Steinrücke (2006) findet, wie dargestellt wurde.

Aus dieser Perspektive auf Geschlecht und Milieu folgt Koppetschs Vorgehen, sich nicht auf ein vorhandenes Milieukonzept zu stützen, sondern anhand von Interviews mit (i. d. R. heterosexuell zusammenlebenden) Paaren deren kulturelle Leitvorstellungen in Bezug auf Bildung und Beruf herauszuarbeiten und so eine eigene grobe Milieudifferenzierung zu entwickelt. Dabei sind die Interdependenzen zwischen den Ebenen von „Beziehungskode", „institutionellem Setting", „Geschlechterkode" und „Ausdrucksmedien" entscheidend für die Zuordnung zu einem Milieu (Koppetsch/Burkart 1999: 328).[11] Im Ergebnis unterscheidet Koppetsch ein traditionales, ein familistisches und ein individualisiertes Milieu und stellt fest, dass die Geschlechternorm von „partnerschaftlicher Gleichheit" nur im individualisierten Milieu zu finden ist, wobei diese von den Partner*innen nicht praktiziert wird, sondern nur eine „von beiden Partnern gepflegte Illusion" ist (ebd.: 317). Diese Erkenntnisse zur milieuspezifischen Arbeitsteilung und zum Widerspruch zwischen Anspruch und Realität egalitärer Geschlechterbeziehungen sind überwiegend deckungsgleich mit den Ergebnissen von König/Meise (2013). Daher sollen im Folgenden diese Erkenntnisse zu Geschlechternormen, insbesondere vor dem Hintergrund der geschlechtlichen Arbeitsteilung, Berücksichtigung finden[12].

4.3 Zwischenfazit: Studien(fach)wahlen als Ausdruck vergeschlechtlichter und vergeschlechtlichender Milieuhabitus

Auf der Grundlage des Habituskonzepts lassen sich die Dimensionen von Klasse und Geschlecht zusammendenken, ohne eine der beiden unterkomplex zu behandeln: So kommen beide im Habitus als *opus operatum* – als strukturierte

[11]Unter Beziehungskode fasst sie die Ausprägungen „individualisierte Partnerschaft", „Familismus" und „Patriarchalismus"; unter institutionelles Setting „Bildungssystem"; „Familie" und „lokale Netzwerke"; unter Geschlechterkode „Egalität", „Komplementarität" und „Hierarchie" und unter Ausdrucksmedien „Diskurs", „Atmosphäre" und „Ritual" (Koppetsch/Burkart 1999: 328).

[12]Darüber hinaus ist eine Anlehnung an Koppetsch in der vorliegenden Arbeit jedoch schwierig: Indem Koppetsch ihre Definition von Milieus auf den gefundenen Geschlechterpraktiken aufbaut, unterscheidet sich ihr Vorgehen ganz grundsätzlich von einer an Bourdieu angelehnten Milieuforschung, die den klassenspezifischen (und von Geschlecht durchzogenen) Habitus als milieubestimmendes Merkmal heranzieht. Zudem grenzt sich Koppetsch explizit von existierenden Milieutheorien ab (Koppetsch/Burkart 1999: 327) und der Bezug auf eine differenzierte Betrachtung des Klassenbegriffs bleibt aus.

Struktur – und als *modus operandi* – als strukturierende Struktur – zusammen (Bourdieu 1981: 197). Dieses intersektionale Habitusverständnis – und das Bourdieusche Verständnis von Klasse als handelnde Klasse – ist Basis für das Milieukonzept nach Vester, in dem Geschlecht also konzeptionell inbegriffen ist, zugleich aber bislang nur selten expliziter Gegenstand der Betrachtungen war.

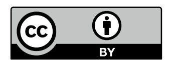
Was soziale Milieus an sich betrifft, so werden diese je nach Ansatz unterschiedlich definiert: über den Habitus (wie nach Vester) oder über Geschlechterpraktiken (wie nach Koppetsch). Der differenzierte Klassenbegriff und das intersektionale Potential des Habituskonzepts wiederum machen das Vestersche Milieumodell an dieser Stelle besonders anschlussfähig. Es wird daher die Grundlage für die empirische Analyse dieser Arbeit bilden.

Geschlechterpraktiken werden dabei – und dies mag der kleinste gemeinsame Nenner zum Milieuverständnis nach Koppetsch sein – so gefasst, dass sie sich milieuspezifisch konstituieren und wiederum zur Konstitution des Milieus selbst beitragen. Indem man der *Klassengeschlechtshypothese* folgt, nach der es milieuspezifische Männlichkeiten und Weiblichkeiten gibt, und zugleich die *Geschlechtsklassenhypothese* berücksichtigt, die auf die milieuspezifisch unterschichteten sozialen Positionen von Frauen hinweist (Frerichs 2000; Steinrücke 2006), wird der grundlegenden Verwobenheit der beiden Dimensionen und ihrer gleichermaßen essentiellen Bedeutung für die Produktion sozialer Ungleichheit Rechnung getragen.

Diese Verwobenheit stellt die bevorstehende Analyse vor besondere Herausforderungen. In welchem Verhältnis Klasse bzw. Milieu und Geschlecht zueinanderstehen, wird in verschiedenen Milieubezügen unterschiedlich begriffen – ebenso kommt hier regelmäßig die Frage nach der Dominanz einer der beiden Dimensionen auf. Bourdieu umgeht dieses Problem gewissermaßen, da man nach ihm „…dieses Problem schlicht und einfach fallenlassen [muss], weil wir nicht die Mittel haben, es zu entscheiden“ (Bourdieu 1997b: 224 f.). Es soll auch im Folgenden davon abgesehen werden, nach der grundsätzlichen Dominanz von Klasse oder Geschlecht zu fragen. Für die Habitusanalyse von Studien(fach)wahlen bedeutet das, dass die Fälle stets als *Mann bzw. Frau eines spezifischen sozialen Milieus* vor dem Hintergrund ihres sozialisatorischen Gewordenseins betrachtet werden. Gleichzeitig gilt es jedoch, die dargestellten Erkenntnisse der Geschlechterforschung zu berücksichtigen und somit den Blick auch auf Vergeschlechtlichungsprozesse des Habitus und der Studien(fach)wahl zu richten – hier stößt in der Theorie postulierte Verwobenheit von Klasse und Geschlecht also durchaus an ihre Grenzen. Dieser Widerspruch im analytischen Vorgehen muss an dieser Stelle ausgehalten werden.

Zusammenfassend lassen sich *Studien(fach)wahlen als Ausdruck von vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Milieuhabitus* begreifen: Welche (implizite) Vorstellungen von der Lebensführung sowie von Beruf und Familie bei einem Individuum vorhanden sind, ist eng verbunden mit der Sozialisation in einem spezifischen sozialen Umfeld und der Inkorporierung entsprechender milieuspezifischer Muster der Wahrnehmung, Handlung und Bewertung – also milieuspezifischer Habitusmuster. Diese sind im gleichen Zug vergeschlechtlicht: Das Gespür für Bereiche und Tätigkeiten, die einem ‚nahe liegen' und für die Passung zu den daraus resultierenden sozialen Positionen, hängt davon ab, als ‚Frau' oder ‚Mann' (eines bestimmten sozialen Milieus) habitualisiert zu sein. Deutlich wird damit nicht nur, dass Studien(fach)wahlen in die gesamte Lebensführung eingebettet (Bremer/Lange-Vester 2019), sondern auch, dass sie als Mechanismus der vergeschlechtlichten Arbeitsteilung eng mit den milieuspezifischen Geschlechterpraktiken verwoben sind, die im Sinne ihrer „Brückenfunktion" (Koppetsch/Burkart 1999: 13) wiederum konstitutiv für das Milieu selbst sind. Welches Studium ‚Frau' ergreift, welche berufliche Tätigkeit sie anschließend ausübt, welche Paarbeziehung sie eingeht und wie sie Familienarbeit organisiert – all das ist eng miteinander verbunden über den vergeschlechtlichten Milieuhabitus.

Auf dieser Grundlage lassen sich Studien(fach)wahlen im Kontext vergeschlechtlichter und milieuspezifischer Passungsprozesse zwischen Habitus und Hochschule bzw. Studienfach und Beruf greifen: Die habitusspezifischen Dispositionen werden in Positionen der sozialen Ordnung transformiert (Bremer/Lange-Vester 2019) und tragen so zur gleichzeitigen Konstitution von Beruf und Geschlecht inklusive der damit verbundenen Hierarchisierungen bei (Wetterer 2002). Analytisch greifen lassen sich diese Passungsprozesse mit dem Konzept der vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Milieuhabitus, nach dem Studien(fach)wahlen nicht als isolierte Entscheidungen, sondern eingebettet in die milieuspezifischen (und milieukonstituierenden) Geschlechterpraktiken eingebettet betrachtet werden. Diese Perspektive soll im Folgenden empirisch angewendet werden.


cc
BY



5 Methodologie und methodisches Vorgehen

5.1 Fragestellung und Auswahl der Studiengänge

In der vorliegenden Untersuchung wurde auf Grundlage der dargestellten theoretischen Verknüpfungen der Frage nachgegangen, wie sich Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht konstituieren. Um dieser Frage nachzugehen, wurde ein qualitativer Zugang gewählt: Im Gegensatz zu quantitativer Forschung wurden keine vordefinierten Hypothesen an den Forschungsgegenstand herangetragen, die überprüft werden sollten. Stattdessen bietet sich ein qualitatives Vorgehen an, um theoriegeleitet offene Fragestellungen zu verfolgen und das beforschte Feld möglichst umfassend zu ‚verstehen' (Krüger 2000: 324).

Dazu wurden Studierende im ersten Semester einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ehemals ‚Fachhochschule'[1]) aus zwei unterschiedlichen Fachbereichen bzw. Studiengängen befragt. Dieser frühe Zeitpunkt bietet sich an, da die Entscheidung für das Studienfach erst kurz zurück liegt und die Ausbildung eines Fachhabitus noch nicht weit fortgeschritten sein kann. Die Auswahl der Fächer erfolgte aufgrund verschiedener theoriegeleiteter Vorannahmen: Mit Rückgriff auf das zahlenmäßige Geschlechterverhältnis (s. Abschnitt 2.1), die vergeschlechtlichte Professionalisierung der entsprechenden

[1] Die Wahl gerade dieses Hochschultyps bietet sich auch deshalb an, weil er in Untersuchungen zu Passungsverhältnissen im Bildungssystem häufig vernachlässigt wird (Evertz/Schmitt 2016: 163)

Elektronisches Zusatzmaterial Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, das berechtigten Benutzern zur Verfügung steht
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2_5

L. Loge, *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2_5

Berufsfelder (s. Abschnitt 3.1.6) und die Erkenntnisse der Fachkulturforschung (s. Abschnitt 3.3.2.4) wurden *zwei möglichst kontrastive Studiengänge* ausgewählt:

- Bauingenieurwesen (angestrebter Abschluss: Bachelor of Science)
- Soziale Arbeit (angestrebter Abschluss: Bachelor of Arts)

Zugleich konnte eine Gemeinsamkeit der beiden Studierendenschaften dahingehend erwartet werden, dass sie jeweils einen *relativ heterogenen Bildungshintergrund* haben: So gelten sowohl die Ingenieurwissenschaften wie auch die Sozialwissenschaften an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften als Studienbereiche, in denen sich vergleichsweise viele ‚Bildungsaufsteiger*innen' finden – in denen die akademische Reproduktion also nicht so hoch ist wie etwa in der universitären Medizin. Gleichzeitig war zu vermuten, dass die Studierenden der beiden Fächer im sozialen Raum nach Bourdieu schwerpunktmäßig in unterschiedlichen Bereichen verortet werden können: So weisen die Erkenntnisse von Bourdieu und der anknüpfenden Milieuforschung nicht nur darauf hin, dass es eine Homologie zwischen den Soziallagen und Berufen der Menschen und ihrem Habitus gibt (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013a: 154), sondern auch, dass Studierende je nach Disposition eine Affinität zu bestimmten Fächern haben (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Es kann davon ausgegangen werden, dass auch jedes Milieu „typische Schwerpunkte" (Vester 2001: 226) im Raum der beruflichen Positionen hat, die sich nach der bevorzugten Art und Kombination von kulturellem und ökonomischem Kapital richtet und dass Sozialarbeiter*innen hier stärker zum kulturellen Pol, Bauingenieur*innen dagegen stärker zum ökonomischen Pol hin tendieren (ebd.: 416 ff.). Zudem kann bei Bauingenieur*innen ein höheres Gesamtvolumen an Kapital vermutet werden und damit eine höhere vertikale Positionierung im Raum der beruflichen Positionen (ebd.).[2] Auch wenn sich die Studierenden (noch) nicht im Beruf befinden, sondern in der letzten Qualifizierungsphase dorthin, lag die Vorannahme nahe, dass man es bei den Studierenden der Sozialen Arbeit und des Bauingenieurwesens an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften mit *unterschiedlichen schwerpunktmäßigen habitus- und milieuspezifischen Mustern* – und auch entsprechend unterschiedlich vergeschlechtlichen Habitusmustern – zu tun hat. Noch dazu konnte davon ausgegangen werden, dass auch *innerhalb eines Fachs eine Vielfalt an habitus- und milieuspezifischen Hintergründen* zu finden ist (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Von einer homogenen Studierendenschaft

[2]Was keine kausale Aussage über die Milieuverortung der Studierenden bzw. Bauingenieur*innen zulässt.

konnte demnach wiederum nicht ausgegangen werden. Es wurde vorab also eine gewisse habitusbezogene Fachhomogenität bei gleichzeitiger intrafachlicher Varianz vermutet.

Beide Studienfächer wurden auch vor dem Hintergrund ausgewählt, dass in der aktuellen Forschung zwar die Wege von Frauen in die Ingenieurfächer umfassend rekonstruiert werden – auch regelmäßig die von Männern als zukünftige Ingenieure –, aber nur teilweise jene von Männern in die Soziale Arbeit. Die Wege von Frauen in die Soziale Arbeit waren in der Forschung bisher von noch geringerem Interesse. Wie ebendiese Passung entstehen kann jenseits von binären Zuschreibungen vermeintlich spezifisch-weiblicher ‚sozialer Kompetenzen', sondern vor dem Hintergrund einer differenzierten Habitusanalyse, ist daher besonders interessant.

Die gegensätzlichen Geschlechterverhältnisse in den untersuchten Fächern (jeweils 70–75 % zu 30–25 %), die bisherigen Erkenntnisse der Geschlechterforschung zu Studien(fach)wahlen in technischen und sozialen Fächern (s. Abschnitt 3.1) und die vergleichsweise privilegierte berufliche Position von Bauingenieur*innen gegenüber Sozialarbeiter*innen deuten außerdem auf ein spezifisches Zusammenwirken der Dimensionen von Klasse bzw. Milieu und Geschlecht hin, das zur strukturellen Abdrängung von Frauen aus dem Bauingenieurwesen und zu einer geringeren kulturellen Passung von Männern zur Sozialen Arbeit führt. Gleichzeitig war eine Nähe von ‚bestimmten' Frauen zum Bauingenieurwesen und ‚bestimmten' Männern zur Sozialen Arbeit zu vermuten[3]. Wie diese *Nähe und die Passung zur jeweiligen Fachkultur vor dem Hintergrund des vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Milieuhabitus der Befragten* zustande kommt, ist die leitende Frage, die in der Untersuchung verfolgt wurde.

5.2 Feldzugang und Auswahl der Interviewpersonen

Unter Abwägung von Machbarkeit und Aussagekraft wurde geplant, insgesamt zwölf Interviews zu führen mit je drei Studentinnen sowie drei Studenten aus den beiden Studienfächern. Um Studierende für die Interviews zu gewinnen, wurde Kontakt mit Professor*innen der beiden Fachbereiche aufgenommen, um in ausgewählten Seminaren die Studierenden persönlich anzusprechen. So sollte eine Vorauswahl durch die Lehrenden vermieden werden. In den zwei besuchten Seminaren wurde den Studierenden das Forschungsvorhaben vorgestellt und transparent kommuniziert, dass es um die Frage geht, wie Studien(fach)wahlen

[3]Bezogen auf spezifische Habitusmuster.

zustande kommen. Es wurde betont, dass eine Teilnahme an den Interviews sowohl für die Forschungsergebnisse sehr wichtig ist als auch einen Raum bietet für die persönliche Reflexion der eigenen Studienentscheidung. Außerdem wurde verdeutlicht, dass die Studierenden in den Interviews über ihre eigenen Vorstellungen des Studiums und ihre persönlichen Erfahrungen mit ihrer Studienentscheidung erzählen sollten und somit keine ‚Vorkenntnisse' nötig seien oder weitere Voraussetzungen erfüllt sein müssten. Und schließlich wurden die Studierenden vorab mündlich über die Anonymisierung der Interviews aufgeklärt. Nach einem anschließenden Austausch mit den Studierenden sowie ersten Interessensbekundungen haben sich letztendlich insgesamt 51 Studierende für die Teilnahme an einem Interview bereit erklärt und ihre Emailadresse für die Terminabsprache hinterlassen.

Der überwiegende Anteil (39 Studierende) stammte dabei aus der Sozialen Arbeit (davon 32 weiblich). Das kann zum einen auf die inhaltliche Nähe der Studierenden zu sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden zurückzuführen sein – die Teil ihres Modulplans sind und möglicherweise ihre Neugier wecken – und zum anderen auf die Nähe zur Forscherin, welche die Studierenden zwar nicht persönlich kannten, die aber selbst einen Abschluss in der Sozialen Arbeit hat und sich entsprechend vorstellte.

Unter den zwölf Studierenden des *Bauingenieurwesens*, die sich für ein Interview gemeldet hatten, waren acht weiblich, was angesichts des geringen Anteils an Frauen in diesem Studiengang selbst (ca. 25 %) verhältnismäßig viele weibliche Interessentinnen sind. Dies spricht dafür, dass nicht nur eine gewisse fachkulturelle Nähe bzw. Distanz die Interviewbereitschaft beeinflusst, sondern auch das Geschlecht eine Rolle gespielt hat. Offenbar war die Distanz bzw. Skepsis gegenüber der sozialwissenschaftlichen Untersuchung und der Forscherin unter den männlichen Bauingenieurstudenten am stärksten ausgeprägt.

Um aus der großen Anzahl an Interessent*innen der *Sozialen Arbeit* eine handhabbare Anzahl an möglichst kontrastiven Fällen herauszufiltern, wurde im nächsten Schritt eine kurze Online-Befragung unter den Studierenden durchgeführt, um einige Basisinformationen zu erheben. Dazu gehörten unter anderem deren Bildungsabschluss, ihre Wohnsituation, etwaige Berufsabschlüsse, ihre Selbstzuordnung zu einem Geschlecht sowie ihre grundsätzliche Vorstellung vom Studium. Anschließend wurden sieben Studierende der Sozialen Arbeit zu einem Interview eingeladen. Entscheidend für diese Auswahl an Interviewpartner*innen waren mehrere Faktoren: Zum einen wurde ein etwa ausgewogenes Geschlechterverhältnis angestrebt (drei Studenten, vier Studentinnen). Dies spiegelt bewusst nicht das Geschlechterverhältnis im Studium der Sozialen Arbeit wider, sondern

ermöglicht einen vergleichsweisen genaueren Blick auf die ‚erwartungswidrigen' Wege der männlichen Studenten. Zum anderen wurde eine größtmögliche Vielfalt anvisiert, was die *Bildungshintergründe der Befragten und deren mögliche Berufserfahrung vor dem Studium* sowie die *Bildungshintergründe der Eltern* betrifft: Es wurden Studierende mit unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen (allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife) eingeladen, die diese über unterschiedliche Wege (Gymnasium, Gesamtschule, Fachoberschule, Berufsschule) erlangt haben. Zudem sollten Studierende einbezogen werden, die direkt nach ihrem Schulabschluss an die Hochschule wechselten, ebenso wie Studierende, die zwischen Schulabschluss und Studienbeginn unterschiedliche Stationen durchliefen (Freiwilliges Soziales Jahr, Auslandsaufenthalt, Ausbildung, Berufserfahrung).

Was die Bildungshintergründe der Eltern betrifft, sollte ebenfalls eine gewisse Varianz abgebildet werden. Es wurden daher Studierende mit unterschiedlichen elterlichen Hintergründen zum Interview eingeladen (von promovierten Elternteilen über universitäre und fachhochschulische Abschlüsse, allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife, mittlere Reife, Volksschulabschluss bis hin zu keinem Schulabschluss). Aus bildungs- wie geschlechtertheoretischer Sicht ist es dabei wichtig, den Bildungshintergrund der Eltern differenziert zu betrachten und diesen nicht über den höchsten Bildungsabschluss des Vaters zu erheben. Stattdessen wurden die jeweiligen Bildungsabschlüsse (und Berufe) beider Elternteile[4] erhoben.

5.3 Sample und Auswahl der Vergleichsfälle

Im Zeitraum von November 2015 bis Dezember 2016 wurden dreizehn Interviews mit acht Studierenden der Sozialen Arbeit (fünf davon haben sich als

[4]Die Angaben zu den Eltern wurden im Sozialdatenbogen abgefragt. Hierbei konnten die Interviewpartner*innen je Elternteil ankreuzen, ob es sich um „Mutter", „Vater" oder eine andere erziehungsberechtigte Person handelt. Dadurch wurde auch die schriftlichen Datenerhebung hin zu Familienformen jenseits der traditional-binären Form geöffnet. Alle Interviewpartner*innen haben hier „Mutter" und „Vater" angegeben, homosexuelle Eltern waren im Sample nicht vertreten. In Fällen von Alleinerziehung wurden zum zweiten (biologischen) Elternteil die Angaben gemacht, die den Befragten bekannt waren. Es sei daher betont, dass diese Angaben keine Aussagen über die tatsächliche soziale Familienkonstellation machen. Erst durch die Erzählungen der Befragten ist ein Einblick darin möglich, welche Rolle Mutter/Vater gespielt haben, ob etwa Alleinerziehung eine Rolle in der Kindheit und Jugend gespielt hat oder ob die Befragten in einer ‚Patchworkfamilie' aufgewachsen sind.

‚weiblich' eingeordnet) und fünf Studierenden des Bauingenieurwesens geführt (drei davon haben sich als ‚weiblich' eingeordnet). Von diesen Interviews wurden elf auf Grundlage von Tonbandaufnahmen vollständig transkribiert[5]. Dabei wurden auch Besonderheiten des Sprechens wie Betonungen, Auslassungen oder Stocken berücksichtigt, um eine habitushermeneutische Analyse zu ermöglichen (vgl. Tabelle 5.1).

Tabelle 5.1 Transkriptionsregeln der Erhebung

Transkriptionszeichen	**Bedeutung**
I:	Äußerung der Interviewerin
..	kurze Pause (2–4 Sekunden)
…	längere Pause (ab 5 Sekunden mit Sekundenangabe)
unterstrichenes Wort	Betonung
GROSSGESCHRIEBENES WORT	laute Aussprache
Des-, weil-	Abbruch von Satz oder Wort
((schmunzelt))	Begleiterscheinung beim Sprechen, bezogen auf nachfolgende Äußerung
(…)	Auslassung
[Inhalt eckiger Klammer]	grammatikalische Anpassung oder Anonymisierung von Orts- oder Personennamen

Die Auswahl der Vergleichsfälle zur tiefergehenden Analyse erfolge anhand von Kontrastierungen und Vergleichen: Von den dreizehn Fällen wurden nach den ersten Schritten der Auswertung acht Fälle (s. Tabelle 5.2, Fälle mit fett gedruckten Namen) ausführlich habitushermeneutisch interpretiert. Einige dieser Fälle ließen starke Kontraste erahnen, was die habitusspezifischen Muster der Studienfachwahlen angeht, während andere auf feine Nuancen – etwa innerhalb eines ähnlichen Milieus, aber vor dem Hintergrund verschiedener Prozesse der Vergeschlechtlichung – verwiesen. Diese Fälle werden in Kapitel 6 ausführlich dargestellt. Die Reihenfolge dieser Darstellung orientiert sich an einem Wechsel von Kontrasten und ähnlich gelagerten Fällen: So können die Fälle „Sonja“

[5] Auf die vollständige Transkription des Falls „Viktor“ wurde verzichtet, da dieser Fall aus der weiteren Analyse ausgeklammert wurde (s. nächste Fußnote). Ein weiteres Interview war als Pre-Test angelegt, um den Leitfaden zu erproben; dieses wurde weder aufgezeichnet noch transkribiert und wird deshalb in der Falltabelle nicht aufgeführt.

und „Tabea“ als Kontrastfälle gesehen werden, ebenso wie „Achim“ und „Michael“, während der dritte ‚männliche‘ Fall „Dominic“ zwischen diesen beiden zu verorten ist. „Rebecca“ wiederum zeigt einige Parallelen zu „Dominic“, aber auch bedeutsame Unterschiede. „Jennifer“ und „Hanna“ dagegen weisen relativ ähnliche Habitusmuster auf, die jedoch zu unterschiedlichen Fachwahlen führen.

Die vier Fälle, die keiner ausführlichen Analyse unterzogen wurden, lagen entweder anderen Fällen sehr nah und versprachen somit wenig kontrastive Erkenntnisse (Lilli und Ben) oder das Interviewmaterial zentrierte sich um eine weitere Dimension jenseits von Klasse und Geschlecht („Bahar“: Religion, „Viktor“: Migrationshintergrund), weshalb sie aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit nicht näher einbezogen wurden. Im Rahmen einer intersektionalen Analyse, die sich nicht – wie hier – auf die Dimensionen von Klasse und Geschlecht fokussiert, wäre eine Analyse dieser beiden Fälle sehr vielversprechend.

Ganz allgemein ist festzustellen, dass im Sample zwar eine gewisse Varianz hinsichtlich der Bildungshintergründe der Befragten abgebildet ist, diese aber durchaus beschränkt ist: Das Sample lässt sich grundsätzlich als ‚bildungsnah‘ beschreiben, Elternteile mit Volksschulabschluss oder ohne Schulabschluss sind die Ausnahme. Auch die Befragten selbst haben bereits einen (schulischen) Selektionsprozess durchlaufen und die Hochschulreife absolviert.

5.4 Interviewführung

5.4.1 Konzeption der Interviewführung

Die Konzeptionierung der Interviewführung lehnt sich an die Perspektive Bourdieus (insb. Bourdieu 1997c) und Jean-Claude Kaufmanns, insbesondere seine verstehende Interviewführung, an (Kaufmann 1999). Bourdieu versteht jede Befragungssituation als *soziale Beziehung*, die von entsprechenden Hierarchieverhältnissen und Verzerrungen geprägt ist. Diese verzerrenden Effekte müssen nach Bourdieu erkannt und weitestgehend kontrolliert werden, vor allem durch Reflexivität. Reflektiert werden muss insbesondere die bestehende Hierarchie zwischen Interviewer*in und Befragten: Zum einen gibt die interviewende Person Gegenstand und Rahmenbedingungen der Befragung vor und bestimmt damit die Grundlagen der Interaktion. Zum anderen besteht üblicherweise ein Gefälle zwischen Interviewer*in und Befragten, was den Umfang von kulturellem Kapital angeht. Diese Asymmetrie muss nach Bourdieu anerkannt werden, um die symbolische Gewalt, die durch die interviewende Person ausgeübt wird, möglichst zu reduzieren. Ein Ausschalten der verzerrenden Effekte hingegen ist

Tabelle 5.2 Sample der Untersuchung

Name	Fach	Alter	Schulabschluss	Tätigkeiten vor Studium	Abschlüsse und Beruf Mutter	Abschlüsse und Beruf Vater	Geschwister
Sonja	B	19	Abitur Gymnasium	Auslandsaufenthalt Neuseeland	Abitur, Fachhochschulabschluss Informatik, angestellte Informatikerin	Abitur, Universitätsabschluss Elektrotechnik, angestellter Elektroingenieur	Bruder auf Gymnasium
Tabea	SA	25	Abitur Gymnasium	zwei Semester Kulturanthropologie, Lehre zur Schreinerin	Fachhochschulabschluss Sozialarbeit, Sozialarbeiterin (verstorben)	Universitätsabschluss in kulturwissenschaftlichen Fächern, Promotion, Berufsschullehrer	Halbschwester studiert Schauspiel
Achim	SA	22	Abitur Gesamtschule	FSJ in Jugendzentrum, einige Semester Jura und Geophysik, Ausbildung zum Erzieher	Hauptschulabschluss, keine Berufstätigkeit	Realschulabschluss, kein Beruf bekannt (verstorben)	Bruder, Altenpfleger
Michael	B	21	Mittlere Reife, Meister Gymnasium, Berufsschule	Ausbildungen Maurer und Maurermeister, eigene Selbstständigkeit im Autohandel	Abitur, Ausbildung zur Fremdsprachenkorrespondentin, jetzt Buchhaltung in Familienunternehmen	Volksschulabschluss, Gründung des eigenen Unternehmens im Autohandel	Schwester studiert Lehramt, Bruder mit BWL-Abschluss (auch selbstständig)
Dominic	SA	20	Fachabitur Fachoberschule	/	Abitur, Intensivkrankenschwester	Abitur, Finanzbeamter	Bruder studiert Jura

(Fortsetzung)

Tabelle 5.2 (Fortsetzung)

Name	Fach	Alter	Schulabschluss	Tätigkeiten vor Studium	Abschlüsse und Beruf Mutter	Abschlüsse und Beruf Vater	Geschwister
Rebecca	SA	20	Abitur Gymnasium	FSJ in Schule	Abitur, Ausbildungen zur Chemielaborantin und zur Steuerfachkraft, mittlerweile selbstständig mit Handarbeitsladen	Abitur, Fachhochschulabschluss Kunststofftechnik, selbstständiger Kunststoffingenieur	Schwester, Ausbildungen zur Bürokauffrau und Grafikdesignerin
Jenny	SA	26	Fachabitur Berufsschule	Ausbildung zur Bürokauffrau, sechs Jahre Berufstätigkeit	Realschulabschluss, Ausbildung Bürokauffrau	Hauptschulabschluss, kein Beruf bekannt (verstorben)	vier jüngere Geschwister
Hanna	B	21	Fachabitur	Ausbildung zur Bauzeichnerin	Abschluss der 10. Klasse DDR, Produktionsmitarbeiterin in Metallfirma	Abschluss der 10. Klasse DDR, Ausbildung zum Maurer und staatl. geprüften Bautechniker	Zwillingsschwester studiert BWL
Lilli	SA	19	Abitur	/	Realschulabschluss, kaufmännische Angestellte, jetzt im Vorruhestand	Hauptschulabschluss, Ausbildung Elektrotechniker, jetzt im Vorruhestand	/
Ben	SA	22	Fachabitur Berufsschule	Ausbildung zum Schreiner	Realschulabschluss, Krankenschwester	Promotion, Arzt	fünf Halbgeschwister
Bahar	B	22	Abitur, Gymnasium	/	Realschulabschluss, Hausfrau	Universitätsabschluss, selbstständig mit Transportunternehmen	drei Geschwister in Ausbildungen
Viktor	B	26	Fachabitur	/	Universitätsabschluss (Russland), Schneiderin	Abitur (Russland), Schlossermeister	/

nicht möglich – eine Befragungssituation ist also nie ‚neutral' (Bourdieu 1997c: 780 ff.).

Diese Asymmetrie war in der vorliegenden Befragung von Studierenden des ersten Semesters zwar vorhanden, kann aber einerseits als moderat eingeschätzt werden: So war die Interviewerin zum einen nur wenige Jahre älter als die Befragten und zum anderen befanden sich die Befragten in einer akademischen Ausbildung, während die Interviewerin die gleiche bzw. eine vergleichbare Ausbildung abgeschlossen hatte. Andererseits muss davon ausgegangen werden, dass eine gewisse Hierarchie die Interviewsituation geprägt hat – schließlich wurden Studierende durch eine Doktorandin interviewt und es mögen sich zudem Unterschiede im Auftreten niedergeschlagen haben. Diese Asymmetrie muss in der Auswertung des Materials berücksichtigt werden.

Die tendenzielle Nähe von Interviewerin und Befragten hat sich als gute Grundlage erwiesen, um eine möglichst lockere und aus Perspektive der Befragten entspannte Situation zu schaffen, in der sich die Befragten treiben lassen konnten (Kaufmann 1999: 91). So sollte das Interview zu einem möglichst intensiven Austausch werden, um an die wesentlichen Aussagen heranzukommen, ohne dabei in ein Gespräch abzudriften (ebd.: 70). Dazu hörte die Interviewerin aktiv und methodisch zu und passte sich dabei auch der befragten Person an, indem sie ihre Sprache übernahm sich ihre Sichtweisen zu eigen machte (Bourdieu 1997c: 784). Um die Interviewsituation vor diesem Hintergrund möglichst gesprächsnah zu gestalten, wurden Kekse bereitgelegt und Kaffee angeboten. Außerdem duzten sich beide Beteiligten. Die Gespräche fanden in einem Büroraum auf dem Campus der Hochschule statt, an der die Befragten studierten. Das mag durchaus einen Einfluss auf die Gesprächsatmosphäre gehabt haben, schließlich nahmen die Befragten die Interviewerin so als Mitarbeiterin der Hochschule wahr, was etwa ein teilweise formelleres Antwortverhalten bedingen mochte. Telefonische Unterbrechungen wurden durch Stummschalten des Apparates und persönliche Unterbrechungen durch einen entsprechenden Hinweis an der geschlossenen Bürotür vermieden. Vor den Interviews wurden die Befragten nochmals über die Anonymisierung des Materials und die folgende Tonbandaufnahme aufgeklärt. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten.

5.4.2 Leitfadengestützte themenzentrierte Interviews

Die Befragungen wurden als leitfadengestützte themenzentrierte Interviews[6] gestaltet. Der Leitfaden (s. Anhang) diente weniger einer starren Vorgabe als viel mehr einer flexiblen Orientierungshilfe mit mehreren Themenblöcken und einigen konkreten, offenen Fragen im Sinne von Erzählaufforderungen (Kaufmann 1999: 65 ff.). Im Leitfaden und im Interview wurde die Studien(fach)wahl nicht als isoliertes Thema, sondern eingebettet in die gesamte Lebensführung betrachtet (s. Abschnitt 3.3.2). Um auch die Dimension von Geschlecht analytisch fassen zu können, wurden etwa vergeschlechtlichte Praktiken in der Herkunftsfamilie thematisiert (Vorbilder, Berufe, Erziehungsorganisation) und die Studien(fach)wahl im Kontext der Gesamtheit an vergeschlechtlichten Habituspraktiken betrachtet, indem in den Interviews auch die Antizipation von Familiengründung und -organisation abgefragt wurde.

Als Einstieg wurde in jedem Interview die gleiche Erzählaufforderung gegeben: „Erzähl doch mal ganz ausführlich, wie es dazu gekommen ist, dass du dich für Soziale Arbeit/ Bauingenieurwesen entschieden hast!“. Anschließend folgte ein Themenblock zur „Habitusformierung“ (in Anlehnung an Schneickert 2013: 199), der meist mit der Frage eingeleitet wurde „Wie finden deine Eltern deine Studienfachwahl?“ eingeleitet wurde, um dann auf Kindheit, Schulzeit usw. einzugehen. Danach wurde das aktuelle Studium thematisiert, beginnend mit der Frage: „Wie würdest du dein erstes Semester bisher beschreiben?“. Und schließlich wurde ein Austausch über die (berufliche) Zukunft angestoßen, indem die Befragten erzählen sollten: „Stell dir dein Leben in zehn Jahren vor – wie soll das aussehen?“. Als Abschluss wurden in den meisten Interviews folgende zwei Fragen gestellt:

- Eine ganz allgemeine Frage: Worauf kommt es Dir im Leben an?
- Stell Dir vor, Du hättest drei Wünsche frei, was würdest Du Dir wünschen?

Diese zwei „Standardfragen“ haben sich in der Milieuforschung als besonders erkenntnisreich erwiesen (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018: 129). So bilden sich gerade „[i]n der Auseinandersetzung z. B. in Fragen, was ‚richtig‘ und was ‚falsch‘ im Leben ist, was erstrebenswert ist und was als unwichtig vernachlässigt werden kann, (…) Positionen und Lebensentwürfe und mit ihnen der

[6]Zur Methodologie und Durchführung qualitativer Interviews allgemein siehe weiterführend auch Helfferich (2011) und Misoch (2019).

Habitus heraus“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013a: 205). Erzählungen der Befragten darüber, worauf es ihnen im Leben ankäme und wie sie sich ihre Zukunft vorstellen, sind also besonders hilfreiche Hinweise auf ihren vergeschlechtlichten Milieuhabitus – auch und gerade im Kontext ihrer Studien(fach)wahl.

Bis auf die Eingangssequenz und die Abschlussfragen divergierte die Reihenfolge der Themenblöcke zwischen den Interviews. Die Interviewführung orientierte sich an den Erzählungen und Impulsen der Befragten und knüpfte an bereits Gesagtes an. So ergaben sich unterschiedliche thematische Reihenfolgen und Schwerpunkte. Die thematisierten Bereiche spiegeln sich auch in den Falldarstellungen (s. Kapitel 6) wider: So werden dort alle Fälle anhand der übergeordneten Themenblöcke „Kurzeinführung in den Fall“, „Studien(fach)wahl im Kontext der Herkunftsfamilie“, „Stationen vor dem Studium“ und „Studien(fach)wahl und antizipierte Zukunft“ dargestellt. Außerdem wird jeder Fall eingeleitet mit der „Reflexion der Interviewsituation“, um Besonderheiten im Gespräch und atmosphärische Randbedingungen widerzuspiegeln.

Am Ende des Interviews füllten die Befragten einen Sozialdatenbogen aus und konnten detaillierte Angaben machen, in welcher Form das Interviewmaterial (Aufnahme, Transkription, Fallanalysen) verwendet werden darf und anonymisiert werden soll.

5.5 Interviewauswertung

5.5.1 Methode der Habitushermeneutik

Bourdieu hat zwar – etwa in „Die feinen Unterschiede“ (1982) – eine differenzierte Beschreibung von unterschiedlichen, klassenspezifischen Habitus vorgenommen, allerdings kein fertiges methodisches Instrument hinterlassen, um den Habitus zu entschlüsseln. Diese Lücke wird u. a. von der seit den 1990er-Jahren entwickelten „Habitushermeneutik“ (etwa Bremer/Teiwes-Kügler 2013b; Bremer/Teiwes-Kügler 2013a; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013a; Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018) geschlossen, die auf der Milieuforschung nach Vester basiert und damit ebenso an Bourdieu anschließt[7].

[7]Ein anderes Verfahren zur Habitusanalyse ist etwa jenes nach der Dokumentarischen Methode (vgl. etwa Bohnsack 2013; empirisch angewendet etwa von Kramer 2014). Der besondere Erkenntnisgewinn der Habitushermeneutik liegt jedoch u. a. in ihrem Bezug zur Typologie sozialer Milieus (nach Vester 2001), weshalb sie sich für die vorliegende Arbeit als besonders anschlussfähig erweist.

Der Begriff der Habitushermeneutik entstand aus dem Forschungsprozess heraus und drückt aus, dass mit dem ‚Lesen' und ‚Verstehen' des Habitus eine spezifische Deutung verknüpft ist. So wie sich klassenspezifische Praktiken nach Bourdieu nicht aus Statistiken schließen lassen, lässt sich dementsprechend auch der Habitus nicht aus sozialen Positionen oder Kapitalien ableiten – sondern:

> „Er muss aus den Mustern der sozialen Praxis erschlossen werden. Als handlungsorganisierendes Prinzip ('modus operandi') hinterlässt er in den Praktiken eines Akteurs eine bestimmte Handschrift, die jedoch in den Praxisformen codiert enthalten ist und durch Interpretationsarbeit entschlüsselt werden muss" (Bremer/Teiwes-Kügler 2013b: 93).

Die Habituszüge der Akteur*innen sind dabei eng verbunden mit ihrem sozialen Milieu:

> „Praxis und Haltungen der Milieuangehörigen werden nicht einfach als ein beliebiger Ausdruck persönlicher Willenskraft aufgefasst. Vielmehr folgt die Milieuanalyse dem Verständnis, dass Neigungen und Auffassungen, die Menschen haben, in aktiver Auseinandersetzung mit sozialen Positionierungen, Ressourcen und damit verbundenen Möglichkeiten, bestimmte Ziele anzustreben und zu erreichen, entwickelt und eingeprägt werden" (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018: 113).

So kann mit der Habitushermeneutik auch eine typologische Differenzierung vorgenommen werden entlang der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern sozialer Milieus (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013a: 156), wie es bereits in mehreren Forschungsprojekten – etwa zum Feld von Hochschule und Studium (s. Abschnitt 3.3.2.3) – vorgenommen wurde. Es eignen sich insbesondere lebensgeschichtliche und themenzentrierte Interviews sowie Gruppenverfahren wie mehrstufige Gruppenwerkstätten zur Entwicklung von Material, aus dem der Habitus hermeneutisch entschlüsselt werden kann. Das interpretative Vorgehen gleicht einem „kriminalistischen Sammeln von Indizien, die am Ende der Auswertung zu einem plausiblen, aber nicht unbedingt widerspruchsfreien Gesamtbild – dem Habitussyndrom – der befragten Person zusammengefügt werden müssen" (Bremer/Teiwes-Kügler 2013a: 210). Wie es das Konzept des Habitus nahelegt, werden beim habitushermeneutischen Vorgehen zwei Sinnschichten sozialer Praxis unterschieden: eine primäre Sinnschicht (offenkundiger Sinn) und eine sekundäre Sinnschicht (latenter Sinn). Die Analyse von z. B. Interviewmaterial beruht auf der Annahme, dass sich Akteur*innen „im Alltag durch Bewertungen ständig implizit zuordnen und abgrenzen, und dass diese Prozesse mit den gesellschaftlichen Teilungen zusammenhängen" (Bremer/Teiwes-Kügler

2013b: 113). Diese alltägliche Strukturierungsarbeit beruht auf klassifizierenden Gegensatzpaaren, auf die bereits Bourdieu hinweist: hoch – niedrig, leicht – schwer, spirituell – materiell usw. (Bourdieu 1982: 730). Im Rahmen der Milieuforschung um Vester und anderen wurde daraus empirisch ein Kategoriensystem entwickelt, um Praktiken zu begreifen und für die Milieuanalyse nutzbar zu machen. Ergebnis zahlreicher Untersuchungen ist eine heuristische Synopse an Elementarkategorien (s. Tabelle 5.3). Diese Kategorien können als „elementare Dimensionen des Habitus“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013b: 113) verstanden werden im Sinne von gegensätzlichen (und idealtypischen) Polen. In der Realität setzt sich der Habitus zusammen aus mehreren Dimensionen bzw. Zügen, die jeweils in die eine oder andere Richtung des polaren Gegensatzes tendieren. Jede Elementarkategorie wird durch einen ‚Hauptbegriff‘ betitelt (bspw. „asketisch“) und durch weitere ‚Unterbegriffe‘ näher umschrieben („methodisch“; „planend“; „Pflicht“…) (ebd.: 114). Diese Unterbegriffe konkretisieren mögliche Ausdrucksformen dieses Habituszugs (ebd.).

Das besondere Erkenntnispotential der heuristischen Elementarkategorien liegt also darin, dass die Bourdieusche Annahme von der Inkorporation sozialer Strukturen als kognitive Strukturen (Bourdieu 1982: 730) empirisch fundiert und daraus ein analytisches Raster entwickelt wird. Zugleich sind die Elementarkategorien nicht universell oder erschöpfend. Was den Einbezug dieser Elementarkategorien in den Interpretationsvorgang angeht, soll betont werden, dass „ [d]ie Arbeit mit theoretischen Kategorien (…) nicht davon entlastet, die Logik jeweils aus dem Fall heraus zu rekonstruieren; sie hilft aber, sich dem sozialen Ort des jeweiligen Falls anzunähern und die Bedingungen und Möglichkeiten auszuloten, die für diesen bestehen“ (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018: 133). Deshalb werden die Elementarkategorien erst relativ spät im Interpretationsprozess hinzugezogen, nämlich dann, wenn dieser bereits anhand mehrerer Passagen sequenzanalytisch fortgeschritten ist und den Spuren des Habitus so bereits induktiv nachgegangen wurde. Die heuristischen Kategorien dienen folgendermaßen dazu, die gefundenen Habituszüge begrifflich zu konturieren und werden nicht als deduktives Raster an das Material angelegt[8]. Zudem gilt es, die relevanten Habitusdimensionen für jedes Feld neu herauszuarbeiten bzw. zu erweitern (Bremer/Teiwes-Kügler 2013b: 114).

[8]Bisweilen wird der Habitushermeneutik durch ihren Einbezug von Elementarkategorien ein „subsumptionslogisches Vorgehen“ (Kramer 2018: 246) vorgeworfen, was jedoch durch die späte und konturierende statt definierende Bezugnahme entkräftet werden kann. Gleichzeitig ist ebenjener Einbezug von theoretischen Kategorien eine besondere Stärke der Methode (vgl. ebenso Kramer 2018), die so der Strukturiertheit des Habitus Rechnung trägt.

Tabelle 5.3 heuristische Synopse aus den Projekten „Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel“, „Kirche und Milieu“, „Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften“

asketisch methodisch; planend; Pflicht; (Trieb-) Verzicht steht vor Lust und Genuss; diszipliniert; Selbstbeherrschung	**hedonistisch** spontan; ungeplant; ungeregelt; lustbetont; Spaß; Lust und Genuss statt Pflicht und Verzicht; Erlebnisorientierung
ideell spirituell; metaphysisch; Neigung zur Abstrahierung von der dinglichen Realität; vergeistigt; intellektuell; idealistisch; ‚Betonen des Anspruchs auf Authentizität‘	**materiell** körperbetont; ‚weltlich‘; praktisch; Orientierung am konkret Fassbaren; verdinglicht; realistisch; Pragmatismus: Orientierung an Machbarkeit und Notwendigkeit
hierarchisch autoritätsorientiert bis autoritär; Statusdenken; positive Bewertung von Ordnung und Unterordnung; häufig: Ressentiments	**egalitär** partnerschaftlich; demokratisch; Anspruch auf Gleichberechtigung, Partizipation und Mitgestaltung; integrativ; „leben und leben lassen“
individuell Vorrang des Selbst vor der Gemeinschaft; Autonomie: Anspruch auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung (‚jeder ist für sich selbst verantwortlich‘); häufig Streben nach Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung; Neigung zu Egozentrik; abgrenzen von der ‚Masse‘, Betonung von ‚Einzigartigkeit‘ und Unkonventionalität	**gemeinschaftlich** Gemeinschaft steht vor individuellen Ansprüchen; Rücksichtnahme auf Konventionen; Bereitschaft zu Kompromissen; teilweise Anpassung und Konformismus; Geselligkeit, Sicherheit, und Geborgenheit; bisweilen Anlehnung an bzw. Entlastung durch die Gemeinschaft
ästhetisch Form steht vor Inhalt; Vorrang der Ästhetik vor Funktionalität; Distanzierung von unmittelbaren und direkten Ausdrucksformen; Stilisierung von Praktiken; Betonung des ‚Schönen‘ und Stilvollen gegenüber Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit; Feingeschmack	**funktional** Inhalt ist wichtiger als Form; Orientierung an Funktionalität; Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit stehen im Vordergrund; unmittelbare und direkte Ausdrucksformen herrschen vor; Notwendigkeits- oder Grobgeschmack

(Fortsetzung)

Tabelle 5.3 (Fortsetzung)

aufstiegsorientiert Streben nach ‚Höherem'; Karriere- und Statusorientierung; konkurrenzorientiert, z. T. kalkülbetontes Verhalten und Ellenbogenmentalität; z. T. Auf- bzw. Abstiegsängste	**sicherheitsorientiert** „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach"; realistischer Sinn für die eigenen Grenzen; geringe Risikobereitschaft; Festhalten an Vertrautem und Gewohntem; „Jeder sollte an seinem Platz bleiben und das Beste daraus machen"
herrschend Machtansprüche; Dominanz; sozialer Blick von oben nach unten; z. T. karitativ; z. T. offen ausgrenzend und elitär; symbolische Formen der Herrschaft über hochkulturelle Muster	**ohnmächtig** Fatalismus; sich dem Schicksal ausgeliefert fühlen; dichotomes Weltbild; sozialer Blick von unten nach oben
selbstsicher selbstbewusst; Selbstgewissheit im Umgang mit Anforderungen; Anspruchshaltung; meist zielsicher; Zukunftsoptimismus	**unsicher** Selbstzweifel u. wenig Selbstvertrauen in nicht vertrauten Feldern; soziale Distanz zu Autoritäten; wenig Zuversicht, neue Anforderungen bewältigen zu können; häufig Skepsis bis Pessimismus hinsichtlich der eigenen Zukunft

Quelle: Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018: 133 f.

Das habitushermeneutische Vorgehen sieht konkret vier methodische Auswertungsschritte vor (Bremer/Teiwes-Kügler 2013a: 207 ff.):

1. Es wird ein analytisches Verlaufsprotokoll verfasst. Welche Themen und Episoden in welchem Umfang als erzählenswert betrachtet werden, unterscheidet sich je nach Milieu. Deshalb gilt es, den thematischen Verlauf des Interviews komprimiert herauszuarbeiten und einen Überblick über die inhaltlich-thematischen Schwerpunkte zu geben.
2. Auf Grundlage von Sequenzanalysen wird die hermeneutische Interpretation des Materials vorgenommen, um die latenten Sinn- und Bedeutungszusammenhänge im Material offenzulegen. Dazu wird üblicherweise die Einstiegssequenz als Erstes betrachtet. Die Interpretationsarbeit erfolgt in möglichst vielfältig besetzten Gruppen, um unterschiedliche Lesarten zu entwickeln. Dieses sequenzanalytische Vorgehen wird an ausgewählten, an der Forschungsfrage

orientierten Passagen durchgeführt. Im weiteren Verlauf der Interpretation werden so anhand des konkreten Materials abstrahierende Deutungen vorgenommen und dabei in heuristischer Weise auch auf das Kategoriensystem zurückgegriffen – dabei werden einige Lesarten verworfen, ergänzt oder sie erhärten und bestätigen sich. Diese Lesarten können als Spuren des Habitus gesehen werden.

3. Im dritten Schritt wird das Habitus-Syndrom gebildet. Hier geht es nicht darum, die einzelnen herausgearbeiteten Habituszüge zu addieren oder einen einzelnen Zug als ‚typisch' für ein Milieu zu interpretieren, sondern es lässt sich aus spezifischen Verbindungen von Habituszügen auf ein mögliches Milieu schließen.
4. Im letzten Schritt werden schließlich für das untersuchte gesellschaftliche Feld die entsprechenden ‚Habitustypen' gebildet. Dies erfolgt durch eine komparative Analyse und die Gruppierung ähnlicher Fälle sowie eine vergleichende Einordnung der Typen in den Raum der sozialen Milieus.

Was die vorliegende Untersuchung zu Studien(fach)wahlen angeht, wurde das beschriebene habitushermeneutische Vorgehen bei acht der dreizehn geführten Interviews im Zeitraum von Februar 2016 bis Mai 2018 durchgeführt. Dazu wurden die Transkripte in mehreren unterschiedlichen Gruppen gemeinsam interpretiert, mögliche Lesarten gebildet, geprüft und teilweise verworfen, bis sich für jeden Fall erste Spuren des Habitus eröffneten, die in Einzelarbeit weiterbearbeitet und dann wieder in Gruppenkontexte zur gemeinsamen Interpretation und Reflexion zurückgespielt wurden. Die Auswahl der interpretierten Sequenzen orientierte sich an der Forschungsfrage, wie die Studien(fach)wahl im Kontext von Geschlecht und sozialem Milieu nachvollzogen werden kann und umschließt daher mehrere relevante Passagen, welche im Folgenden erläutert werden.

Die Einstiegssequenz wurde in allen Interviews ausführlich interpretiert, da sie bereits entscheidende Hinweise auf die habitusspezifischen Muster der Studien(fach)wahl gibt. Zusätzlich wurden einzelne Passagen zur Kindheit und Schulzeit und im Regelfall auch die Darstellung der Sichtweise der Eltern auf die Studien(fach)wahl analysiert. Auch verschiedene Passagen zu Zukunftsvorstellungen inklusive den Berufsvorstellungen, Überlegungen zur Partnerschaft, Familienplanung und der Organisation von Arbeit und Familie wurden ausgewertet. Häufig wurden diese Passagen abgeglichen mit den Erfahrungen der Befragten in ihrer jeweiligen Herkunftsfamilie – mit den Entstehungsbedingungen des vergeschlechtlichen Habitus also. So ergibt sich ein umfangreiches Bild darüber, welche Pläne, Motive und Ziele die Befragten mit ihrem Studium verbinden, welcher Weg dem vorausgegangen ist, welche bildungsspezifischen und vergeschlechtlichten

Praktiken sich in der Herkunftsfamilie andeuten und welche Zukunft die Person als Mann bzw. Frau eines spezifischen sozialen Milieus antizipiert. Da viele dieser habitusspezifischen Muster der Studien(fach)wahl auf einer eher unbewussten, vorreflexiven Ebene verankert sind, bietet sich das genannte Verfahren der Habitushermeneutik an, um auch diese latente Ebene zu entschlüsseln.

Die ‚Verortung' des jeweiligen Falls im Raum der sozialen Milieus geschieht in der folgenden Analyse zum einen vor der allgemeinen Hintergrundfolie der repräsentativen Makromilieus (Vester 2001; Vester 2015) und zum anderen mit Rückgriff auf die Milieuanalysen zu Studierenden (insbesondere Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Hild 2019; Grunau 2017).

5.5.2 Zum methodischen Umgang mit Geschlecht

5.5.2.1 Geschlecht als empirische Kategorie

In der habitushermeneutischen Interpretation des Interviewmaterials wurden sowohl die Dimension von Klasse wie auch Geschlecht berücksichtigt, um klassenspezifische Prozesse der Vergeschlechtlichung im Kontext der Studien- und Berufswahl zu entschlüsseln. Dieses – im Rahmen der Habitushermeneutik neuartige – Vorgehen verweist auf ein bekanntes Problem der Geschlechterforschung: dem empirischen Umgang mit Geschlecht[9]. Dieses Problem umfasst im Kontext des vorliegenden Forschungsprojekts insbesondere drei Aspekte: Die Reifizierung von Geschlecht, die Setzung von Geschlecht als Leitdifferenz und die Erfassung von Geschlecht als etwas ‚fraglos Gegebenes'. Diese drei Aspekte werden im Folgenden detailliert erläutert.

Die Reifizierung von Geschlecht

Seit der sozialkonstruktivistischen Wende der Geschlechterforschung und der damit verbundenen Setzung von Geschlecht als Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse wird regelmäßig die Frage gestellt, wie Geschlecht empirisch betrachtet werden kann, ohne sich zugleich an seiner Konstruktion zu beteiligen – wie also die Reifizierung von Geschlecht dabei vermieden werden kann:

> „Einer der Tücken dieses zweigeschlechtlichen Klassifikationsverfahrens besteht darin, daß man es kaum beschreiben, kaum rekonstruieren kann, ohne es – zumindest hinterrücks und indirekt – selbst nachzuvollziehen und damit erneut zu bestätigen und zu reifizieren" (Wetterer 1995: 22 f.).

[9] Siehe weiterführend zum methodologischen „Nachdenken über die Kategorie Geschlecht" etwa Althoff et al. (2017: 417 ff.).

Um sich einer Rekonstruktion ohne Reifizierung anzunähern, muss daher auf die Prozesse der Vergeschlechtlichung und damit den Prozesscharakter von Geschlecht im Vollzug sozialen Handelns geblickt werden (Wetterer 1995: 22 f.). Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird die Annäherung dieses Ziels, nämlich Geschlecht nicht unreflektiert zu reifizieren, durch folgende drei Aspekte im empirischen Vorgehen sicher gestellt:

Erstens wurde das Geschlecht der Befragten durch eine Selbstzuordnung erhoben, in der Regel in Form von einer Fragebogenabfrage, die mehr Angaben zuließ als die binäre Aufteilung in ‚weiblich' und ‚männlich'. Wenn in der Ergebnisdarstellung also von Fällen mit kulturell eindeutig weiblichen oder männlichen Namen die Rede ist, beruht das auf den Angaben der Befragten.

Zweitens wurde das Material zur Interpretation in Gruppen so anonymisiert, dass das soziale Geschlecht der Befragten (im Sinne ihrer Selbstzuordnung) nicht direkt ersichtlich war – etwa durch ein vergeschlechtlichtes Alias oder eindeutige Aussagen der Befragten. Die Interpretation des Interviews wurde so weniger gelenkt und konnte unvoreingenommener durchgeführt werden.[10] Dabei zeigte sich, dass in den Interpretationsgruppen häufig eine Dynamik entstand, das Geschlecht der Befragten ‚entlarven' zu wollen – dieser Wunsch nach der eindeutigen Zuordnung der Geschlechtszugehörigkeit lässt sich als immanenter Bestandteil des gesellschaftlichen Systems der Zweigeschlechtlichkeit fassen (vgl. etwa West/Zimmerman 1987). Hier wurde also durchaus eine bewusste Reifizierung von Geschlecht vorgenommen, allerdings unter ständiger (Selbst-)Reflexion und Irritation. Damit verbunden war die Erkenntnis, dass diese Versuche der sozialen ‚Zuordnung' auf der Grundlage der Erzählungen der Befragten alles andere als widerspruchsfrei verliefen – der überwiegende Teil der Interviews war von Uneindeutigkeiten geprägt, was potenzielle Zuschreibungsprozesse angeht. Häufig wurden erst bei der Thematik von Familienplanung konkrete Vermutungen über die soziale Geschlechtszugehörigkeit der Befragten geäußert. Das lässt darauf schließen, dass sich das kulturelle Wissen über die Binarität von Geschlecht durch entsprechendes methodisches Vorgehen nachhaltig irritieren lässt und Zuordnungen damit nicht mehr so einfach sind, wie sie es im Alltagswissen sein mögen – was dort als ‚weiblich' oder ‚männlich' gilt, verliert bei näherer Betrachtung an Eindeutigkeit. Durch diese offene und ungerahmte Interpretation des Interviewmaterials eröffnet sich also der Blick hinter die geschlechtliche Binarität und es rücken, je nach Passage und damit je nach Kontext, auch andere

[10]Die Forscherin, die das Geschlecht der Befragten natürlich selbst kannte, hat sich bei diesen Interpretationen vorerst zurückgehalten, um ebenfalls nicht lenkend einzugreifen.

Dimensionen in den Vordergrund, wie durch die Analysen noch deutlicher werden wird.

Schließlich wird *drittens* in der Analyse selbst nicht der Frage nachgegangen, inwiefern sich im Material Hinweise auf einen vermeintlichen ‚weiblichen' oder ‚männlichen' Habitus zeigen, etwa indem bestimmte Habituszüge binär codiert werden (bspw. in der der Konnotation eines fürsorglichen, gemeinschaftlichen Habituszugs als ‚weiblich'). Stattdessen wird in der Analyse die Prozesshaftigkeit der Vergeschlechtlichung von Studien(fach)wahlen betrachtet. Indem nicht die Frage nach ‚weiblichem' oder ‚männlichem' habitusspezifischen Handeln gestellt wird, sondern nach der *Vergeschlechtlichung des Handelns*, wird der Konstruiertheit von Geschlecht Rechnung getragen und das Risiko der Reifizierung zumindest erheblich reduziert.

Die Setzung von Geschlecht als Leitdifferenz

Das Paradigma der Intersektionalität, dessen Ursprung in der Schwarzen Frauenrechtsbewegung der USA verortet werden kann (Lutz/Vivar/Supik 2013a: 10), hat mittlerweile breiten Einzug in die empirische Geschlechterforschung gefunden. Jedoch hat der Forschungsstand zu Fragen nach der Vergeschlechtlichung von Studien(fach)- und Berufswahlen gezeigt, dass hier in einigen Ansätzen ausschließlich oder schwerpunktmäßig nach der Bedeutung von Geschlecht gefragt wird und insbesondere die Bedeutung der sozialen Herkunft häufig vernachlässigt wird. Indem ausschließlich erforscht wird, wie ‚Frauen' ihre Wege in die Ingenieurwissenschaften finden oder ‚Männer' in die Soziale Arbeit, wird Geschlecht zur Leitdifferenz erhoben. In der vorliegenden Untersuchung soll dies durch zwei Strategien umgangen werden: Zum einen wurde im Gespräch mit den Befragten das Geschlecht nicht als relevant gesetzt[11]. Nur wenn die Befragten selbst aktiv auf die Dimension von Geschlecht zu sprechen kamen, wurde daran angesetzt und nachgefragt. So sollte vermieden werden, den Befragten die Relevanz dieser Dimension a priori vorzusetzen. Zum anderen sollte das intersektionale Potential des Habituskonzepts und der Habitushermeneutik ausgelotet werden: Für jedes Interview wurde eine habitushermeneutische Interpretation vorgenommen und dabei versucht, zugleich die Dimensionen von Klasse und Geschlecht

[11] Auch in der Ansprache der Studierenden in den Seminaren wurde ‚Geschlecht' nicht explizit thematisiert, sondern, wie bereits dargestellt, auf die übergeordnete Forschungsfrage verwiesen, wie Studien(fach)wahlen zustande kommen. Testweise wurde in einigen ausgewählten Interviews nach der Bedeutung von Geschlecht gefragt (etwa: ‚Wie ist der Anteil von Frauen und Männern in einem Studiengang und was denkst du darüber¿), was aber nur wenig erkenntnisreich schien. Bei der Interpretation dieser Passagen wird berücksichtigt, dass Geschlecht durch die Interviewerin thematisiert wurde.

im Habitus in die Interpretation einzubeziehen. Es wurden also keine getrennten Interpretationsverfahren für Klasse und Geschlecht angesetzt, sondern der gleichzeitige Blick auf beides und somit die entsprechende Verwobenheit gelegt. Im gleichen Zug wurde versucht, von der müßigen Frage der Dominanz einer der beiden Dimensionen Abstand zu nehmen[12].

Die Erfassung des „fraglos Gegebenen"

Wenn also Geschlecht in der Interviewführung nicht zur Leitdifferenz erhoben und seine Bedeutung für die Befragten aktiv abgefragt wird, stellt sich die Frage, wie es in der Analyse überhaupt berücksichtigt werden kann. Dies verweist auf das Problem der qualitativen Geschlechterforschung, wie das „fraglos Gegebene" analysiert werden kann, wie sich also „… ein Gegenstand empirisch fassen [lässt], der den Befragten als Selbstverständlichkeit gegeben ist?" (Behnke/Meuser 1999: 51 f.). Und auch hier knüpft die gewählte Auswertungsmethode an: So ist der Habitus allgemein, wie seine Dimension von Geschlecht im Speziellen, ebenso „fraglos gegeben" und gekennzeichnet durch seinen hohen vorreflexiven Anteil. Die Habitushermeneutik hat sich in den bereits genannten Studien mehrfach als fähig erwiesen, diese fraglos gegebenen Muster des Habitus zu entschlüsseln. Die gleiche Hoffnung kann also in das Potential der Methode gesetzt werden, der Geschlechtsdimension des Habitus nachzuspüren und so unhinterfragte Prozesse der Vergeschlechtlichung offenzulegen.

5.5.2.2 Der habitushermeneutische Blick auf Geschlecht

Nachdem deutlich geworden ist, welche Aspekte im empirischen Umgang mit Geschlecht berücksichtigt werden sollten, wird nun umrissen, wie dies in der Analyse umgesetzt wurde. Wie lässt sich die Habitusdimension von Geschlecht bei der Anwendung der Habitushermeneutik greifen?

Auch dabei wurde an die methodologische Grundannahme angeknüpft, dass sich Akteur*innen ständig „implizit zuordnen und abgrenzen" (ebd.), was mit

---

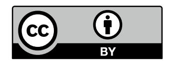
[12] Was sich je nach Zusammensetzung der Interpretationsgruppen als nicht einfach erwies: So liefen die Interpretationsprozesse in stärker von Geschlechterforscher*innen besetzten Gruppen Gefahr, den analytischen Blick besonders auf ‚Geschlecht' scharf zu stellen, während bei Bildungsforscher*innen tendenziell die soziale Herkunft mehr Raum in den Analysen einnahmen. Dass das Material in ebendiesen unterschiedlichen Gruppen analysiert wurde und die beiden ‚scharf gestellten' Dimensionen in der weiteren Fallanalyse verknüpft wurden, eröffnet das Potenzial, keine der beiden Dimensionen verkürzt zu behandeln.

den gesellschaftlichen Teilungen – also auch mit der geschlechtlichen Teilung – zusammenhängt. Für die habitushermeneutische Analyse von Geschlecht bedeutet das, *implizite vergeschlechtlichte Zuordnungen, Selbstpositionierungen, Zuschreibungen und Abgrenzungen* in den Fokus zu nehmen. Dabei bietet es sich an, auf der Grundlage der Erkenntnisse der Geschlechterforschung zur Berufs- und Studien(fach)wahl (s. Abschnitt 3.1) bestimmte Passagen im Interview mit dem Fokus auf Geschlecht zu betrachten und an diese Passagen im Prozess der habitushermeneutischen Analyse spezifische Fragen zustellen wie etwa:

- Über welche Personen erzählen die Befragten, wenn es um ihre berufliche Orientierung geht? Wie werden diese Personen beschrieben?
- Welche (impliziten) geschlechtlichen Zuschreibungen nehmen die Befragten vor? Welche Selbstpositionierungen werden dabei deutlich?
- Wie ist die Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie der Befragten organisiert? Wie positionieren sich die Befragten hierzu? Antizipieren sie die Gründung einer eigenen Familie und welche Arbeitsteilung verknüpfen sie damit?

Indem diese Fragen an den entsprechenden Stellen im Material verfolgt werden, lässt sich entschlüsseln, welche Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sich in den Habitus der Befragten eingeschrieben haben. Zudem werden Hinweise erkennbar, wie sich diese Vorstellungen in der Praxis der Befragten niederschlagen. So ergibt sich ein Einblick in verschiedene *Dimensionen der Vergeschlechtlichung des Habitus* und deren Bedeutung für die Studien(fach)wahl.

Zentral bei diesem interpretativen Vorgehen ist die ständige Vergegenwärtigung, dass ebendiese Geschlechtsdimension des Habitus stets eine klassenspezifische ist (s. Kapitel 4). Wie die Befragten ihren Weg in das Studium gehen, welchen Beruf sie ergreifen wollen und welche Zukunft sie antizipieren ist ein Ausdruck ihrer sozialen Position als Frau bzw. Mann eines bestimmten Milieus. Durch dieses Zusammendenken von Geschlecht und Klasse in der habitushermeneutischen Analyse soll das Zusammenspiel der beiden Ungleichheitsdimensionen in der Entstehung von Studien(fach)wahlen nachgezeichnet werden.


BY

Von Sozialarbeitern und Bauingenieurinnen: Habitushermeneutische Fallanalysen

6

6.1 Fall Sonja: „Also bei uns in der Familie gehen alle mehr so in die Richtung so technische Sachen“

Reflexion der Interviewsituation

Die Terminvereinbarung mit Sonja ist mit einer sehr zuverlässigen Kommunikation ihrerseits verbunden: Als einzige Interviewpartnerin bestätigt sie einen Tag vor dem Gespräch den Termin proaktiv per Email und schreibt, sie hoffe „*etwas Nützliches*“ erzählen zu können. Damit betont sie die Relevanz ihrer Rolle als Befragte für das Forschungsvorhaben und begibt sich mit der Forscherin im Vornerein auf Augenhöhe. Dieser Eindruck setzt sich in der Interviewsituation fort: Bevor die Aufnahme gestartet wird, stellt Sonja einige Fragen zum Anliegen und zur Methode des Forschungsprojekts.

Das Gespräch selbst dauert knapp 55 Minuten und ist von einer ruhigen, überlegten Atmosphäre geprägt: Es kommt zu längeren Erzählpasssagen Sonjas und sie berichtet beispielsweise von ihrem Auslandsaufenthalt, ihren Überlegungen zur Studien(fach)wahl und ihren Vorlesungen flüssig und ausführlich. An anderen Stellen wiederum denkt Sonja relativ lange über ihre Antworten nach und kommt ins Stocken. In diesen Passagen geht es teilweise um private oder eher abstrakte Fragen (wie worauf es ihr im Leben ankommt) oder um ihre Sicht auf andere Personen (wie ihren Mathematiklehrer oder ihre türkischen Kommiliton*innen). Hier sucht sie nach den ‚richtigen Worten‘ und wirkt vorsichtig. Gegen Ende des Interviews scheint sich Sonja den Fragen zunehmend zu entziehen, insbesondere als es um ihre „*drei Wünsche*“ geht. Sie beginnt, Rückfragen zu stellen und antwortet erst nach langem Überlegen. Es scheint, als möchte sie die Kontrolle über das Gespräch behalten. Am Ende wirkt sie fast erleichtert, dass die Interviewerin ihre Fragen schließt und Sonja noch die Möglichkeit gibt, selbst weitere Themen

L. Loge, *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2_6

einzubringen, was diese lachend umgehend ablehnt: „*Ähm nö, ich glaub das war echt alles ((Sonja lacht)).*“

Kurzeinführung in den Fall

Sonja ist zum Zeitpunkt des Interviews neunzehn Jahre alt und studiert im ersten Semester Bauingenieurwesen. Ihre Mutter hat nach ihrer Fachhochschulreife Informatik studiert und ist jetzt als angestellte Informatikerin tätig. Sonjas Vater hat die allgemeine Hochschulreife absolviert und im Anschluss Elektrotechnik an der Universität studiert – auch er ist in einem Angestelltenverhältnis als Ingenieur tätig. Sonjas Bruder ist sechzehn Jahre alt und besucht das gleiche Gymnasium, auf dem auch Sonja war. Sonjas Großvater war ebenfalls Bauingenieur und ihre beiden Cousins studieren Informatik. Bis auf Sonjas Großvater ist über alle ihre anderen erwähnten studierten oder studierenden Familienmitglieder bekannt, dass sie ihr Studium in der gleichen Stadt wie Sonja absolvier(t)en – ihre Mutter sogar an der gleichen Hochschule.

Sonja selbst hat auf einem Gymnasium ihre allgemeine Hochschulreife absolviert und anschließend ein Jahr als Au-Pair in Australien verbracht. Danach hat sie ihr Studium aufgenommen.

Weg hin zum Studium

Sonja beginnt die Erzählung zu einem frühen biografischen Zeitpunkt und bereits in ihrem ersten Satz wird deutlich, dass die Tatsache, überhaupt zu studieren, für sie selbstverständlich gewesen zu sein scheint. Nur die Frage nach dem Studienfach hat sie offenbar eingehend beschäftigt und war für sie mit Unsicherheiten verbunden:

> „Also am Anfang, als ich zum Beispiel zehn war, hatt ich noch überhaupt keine Ahnung was ich äh mal studieren will oder.. arbeiten will und dann hab ich des erste Mal mich damit konfrontiert als wir uns für das Schulpraktikum ähm bewerben mussten und dann bin ich zum Architekten gegangen (…).“

Sie wählt an dieser Stelle eine aktive Darstellung ihrer Studienüberlegungen, bei denen sie keine Scheu vor dem Kontakt zum akademischen Beruf des „*Architekten*“ gehabt zu haben scheint. Zugleich deutet sich durch ihren gewählten Erzählbeginn der Anspruch an, bereits früh zu wissen wohin man will. Die grundsätzliche fachliche Ausrichtung scheint sich bei Sonja schon seit Jahren anzubahnen, versteht man die Architektur und das Bauingenieurwesen als Fächer mit vielen Schnittstellen.

Für ihre konkrete Studienfachwahl wiederum nimmt sich Sonja Zeit: So ist sie im Anschluss an ihr Abitur „*erstmal in Ausland gegangen ein Jahr weil ich mich auch noch nich entscheiden konnte*“. Sie war als Au-Pair in Australien und hat diese Zeit auch genutzt, um „*Interessenstests im Internet*“ zu machen („*zum Beispiel bei ‚Die Zeit‘*“), die ergaben, dass sie Mathematik studieren „*sollte*“. Sonjas Unsicherheit bei der Studienfachwahl – ihrer grundsätzlichen Tendenz zum Studium allgemein hin zum Trotz – prägt ihren gesamten Entscheidungsprozess. Ein Mathematikstudium kam für Sonja aber nicht in Frage, denn die „*reine Mathematik*“ ist ihr „*zu trocken*“ und sie hatte auch „*en bisschen Angst, dass es dann am Ende viel zu schwer is*“. Durch weitere Internetrecherchen stößt sie auf den Bauingenieurstudiengang, der ihr bis dahin nicht bekannt war und der sie „*echt angesprochen*“ hat. Sie informiert sich darüber hinaus auch an der Hochschule („*und dann hab ich auch hier in der Hochschule n paar Gespräche gehabt*“) und absolviert die nötigen Vorpraktika auf einer Baustelle und in einem Ingenieurbüro. Für das Studium wird sie direkt zugelassen.

Diese Ausführungen deuten auf mehrerlei hin: Sonja geht **strategisch und planend** vor, um sich für ein Studienfach zu entscheiden. Sie nimmt sich Zeit für eine Entscheidungsphase und **sichert** ihre Entscheidung mehrfach durch die Unterstützung von aus ihrer Sicht verlässliche Instanzen ab wie ‚Die Zeit‘ oder Personen aus der Hochschule als Informations- und Beratungsquellen. Ihr Vorgehen zeugt von **umfangreichen Orientierungs- und Vorbereitungsschritten** bis hin zu zwei Praktika. Ihre Studienentscheidung stellt Sonja so als aktiven, kontinuierlichen Entscheidungsprozess dar, ihre logisch aufgebaute Erzählung und stringente Argumentation und der Einbezug externer Ratgeber verdeutlichen, dass Sonja eine erfolgreiche **Bildungsbiografie ohne Abbrüche und Fehlentscheidungen** wichtig ist. Dafür setzt sie sich enorm ein und eine gewisse **Anstrengung und Unsicherheit** schwingt in Anbetracht des unbedingten Wunsches, sich für das ‚Richtige‘ zu entscheiden, mit. Sich für diesen Entscheidungsprozess die entsprechende **Zeit zu nehmen**, kann sich Sonja wiederum auch ‚leisten‘. Ein Studium an sich scheint schon früh selbstverständlich gewesen zu sein, die Fachwahl bringt sie allerdings bei der Mathematik an ihre **Grenzen**, die sie sich nicht zutraut und von deren abstrakten Inhalten sie sich abgrenzt.

Der Auslandsaufenthalt erfüllte für Sonja nicht nur den Zweck, mehr Zeit für ihre Fachwahlüberlegungen zu haben, sondern sie „*wollte eigentlich schon immer ins Ausland*“. Da ihre Cousine bereits als Au-Pair in Australien gewesen ist, hat Sonja dadurch „*schon mal son paar (…) Eindrücke gehabt*“, wobei ihr ein Work

and Travel-Aufenthalt[1] „*zu unsicher*“ gewesen wäre. Die Tätigkeit als Babysitterin kannte sie wiederum aus ihrer Jugend. Sonja wählt also den **sicheren Weg** und entscheidet sich für den Auslandsaufenthalt, den sie am besten einschätzen kann und bei dem sie das geringste Risiko vermutet. Ihr Gastfamilie beschreibt sie rückblickend als „*sehr akademische Familie*“, in der die Eltern ihre Kinder „*pushen*“, damit ihnen „*alle Türen offen*“ stehen. Sonja berichtet über die Beschreibungen der Gastmutter, dass eine Eliteschule vor Ort „*nur aus Asiaten [besteht]*“ und der Sohn diese Schule nicht besuchen sollte, denn „*sie will nicht, dass sich ihr eigener Sohn ((lacht kurz)) wien Ausländer auf der Schule*“ fühlt. Sonja widerspricht dieser Sichtweise an dieser Stelle nicht oder stellt die Einschätzung der Gastmutter in Frage, was darauf hindeutet, dass Sonja diese Überlegungen nachvollziehen kann. Sie und ihre Gastfamilie scheinen einen ähnlichen Blick auf die Welt zu haben. Sonjas Blick auf ‚Ausländer‘ wird an späterer Stelle nochmal eine Rolle spielen.

Auf Nachfrage der Interviewerin geht Sonja auf ihre Überlegungen ein, an einer **Universität** oder **Hochschule für Angewandte Wissenschaften** zu studieren. Dass sie in Hierstadt studieren will, scheint für sie klar gewesen zu sein. Sie zählt in dem Zusammenhang alle Personen in ihrem Umfeld auf, die dort studieren oder studiert haben (ihre Eltern, ihre Cousins und ihr Freund). Gegen die Universität habe sie sich vor allem wegen der „*Atmosphäre*“ entschieden und weil dort das „*Bauchgefühl nich so gepasst*“ habe. Außerdem gefällt Sonja das „*praktisch Angelegte*“ Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Das Bauchgefühl konkretisiert sie anschließend, indem sie ausführlich eine besonders bürokratisch anmutende Bewerbungssituation an der Universität schildert:

> „Ähm also ich war dann da und wollte meine Bewerbung auch abgeben und ähm man musste sich im Internet so anmelden und dann war des alles schon so total verwirrend gemacht und an der Hochschule wars viel übersichtlicher, und dann wollt ich da des abgeben und dann hat mir ein Blatt gefehlt, und dann dacht ich so okay irgendwie, und die Frau war auch total unfreundlich dann ‚Ja wo isn das eine Blatt hin¿. Ich so ja da war kein Blatt, ich hab mich schon gewundert, habs alles so handschriftlich dann geschrieben ((lacht kurz)) dann so ‚Ja ne, des geht nicht‘ ich muss nochmal wann anders wiederkommen. Dann dacht ich so vielleicht war des jetzt irgendwie en Zeichen, dass ich das nich machen sollte aber.. ähm joa irgendwie wars dann einfach nich so das Richtige für mich glaub ich.“

[1] Bei einem Work and Travel-Aufenthalt arbeitet man im Ausland für Kost und Logis und bereist zugleich das jeweilige Land.

Dass Sonja diese Hürden im formellen Bewerbungsprozess als „*Zeichen*" interpretiert, das das von ihr mehrfach angeführte „*Bauchgefühl*" gegen die Universität bestätige, lässt sich als Gespür für die ‚richtige' Bildungsinstitution für sie deuten. Es scheint, als ginge Sonja hier den akademischen Weg, bei dem sie den sichereren Erfolg für sich vermutet. Zugleich legt sie eine Kontrastierung an zwischen dem *„verwirrend[en]"* Bewerbungsprozess an der Universität und dem *„übersichtlicher[en]"* an der Hochschule. Es scheint ebendiese **Übersichtlichkeit** zu sein, die Sonja auch in diesem vermeintlichen Detail des formellen Bewerbungsprozesses zur Hochschule tendieren lässt.

In ihrer Schulzeit auf dem Gymnasium waren Sonjas Lieblingsfächer Mathematik und Biologie, die sie auch als Leistungskurse gewählt hat. Daran gefällt ihr *„dieses logische Denken, dass alles irgendwie einen Sinn ergibt, dass man jetzt nich groß drumherum redet"*. Die **klaren Strukturen dieser Fächer**, die auf ‚logischen', also **folgerichtigen und schlüssigen Schlussfolgerungen** basieren, scheinen ihr besonders zu liegen. Von anderen Fächern wie Deutsch oder auch Teilbereichen der Biologie wie der Ökologie *(„wo du viel reden musst")* grenzt sie sich dagegen ab, *„weil ich bin jetzt nich so die starke Rednerin, dass ich.. äh zehn Stunden lang reden kann also.. das liegt mir nich so gut"*. Ihre Übertreibung an dieser Stelle verweist auf Abgrenzung gegenüber fachlichen Inhalten, die mit dem argumentativen Einsatz von Sprache verbunden sind[2]. Die fachlichen Vorlieben ihrer Eltern schätzt sie ähnlich ein. In der Mathematik wurde sie von ihnen unterstützt – explizit vom Vater – „*aber in den andern Fächern ähm konnten sie mir auch nich viel helfen, weil die Fächer ja auch jetzt so in Deutsch wo man tausend Bücher liest, da kennen sie sich auch nich so gut aus."* Auch an dieser Stelle übertreibt Sonja und wertet Deutsch als Schulfach ab. Ihre Disposition hin zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern mit klaren Strukturen und einer innewohnenden ‚Logik' ist offensichtlich.

Während Sonja hier klare fachliche Präferenzen in ihrer Schulzeit äußert, hat sie indes den entsprechenden Unterricht nicht nur positiv in Erinnerung. Ein stärkeres Interesse für Physik etwa habe sie nie entwickelt, da der Unterricht ihrer

[2] An späterer Stelle geht Sonja auf ihre Lieblingsfächer im Studium ein – Hydromechanik und technische Mechanik – in denen sie ebenfalls ihre Affinität zum ‚logischen Denken' erfüllt sieht: „Ähm ich glaub des is auch wieder so dieses logische Denken, dass man so Sachen zusammen kombiniert und halt viel ausrechnet und wenn's dann passt, kann man sich freuen". Sowohl in der Schule wie im Studium liegen Sonja jene Fächer besonders nahe, in denen sie mittels stringenter Denkprozesse wie z. B. dem Rechnen zu eindeutigen Ergebnissen kommt. Dass sie sich an der Schlüssigkeit dieser Ergebnisse wiederum „freuen kann", verweist auch auf eine leidenschaftliche Dimension ihrer fachlichen Disposition.

damaligen Lehrerin „*nicht so gut*“ war – Sonja vermutet als Ursache eine Alkoholkrankheit der Lehrerin – und deshalb viele fachliche „*Lücken*“ entstanden sein. So hat Sonja Physik zur Oberstufe hin, „*abgewählt damit ich fürs Abi dann nur die Fächer hab die halt, in denen ich halt (…) besser bin*“. Hier wird ein Zusammenhang zwischen Noten und Leistungskurswahl deutlich und Sonja hat eine entsprechende Kurswahl aus strategischen Gründen und mit Blick auf ihren Notenspiegel vorgenommen. Auch den Mathematikunterricht erinnert sie zu Teilen kritisch: Mathematik habe ihr zwar „*einfach generell immer Spaß gemacht, weils mir gelegen hatte*“, aber Sonja hatte

> „…in der Oberstufe dann nen Lehrer, der war noch ziemlich konservativ und.. ich hab immer gute Noten geschrieben und mündlich hat der mich immer runter gedrückt obwohl ich, Mathe immer es einzige Fach war wo ich mündlich mich immer beteiligt hab weil ichs intressant fand.. und einfach weil ich vielleichtn Mädchen bin oder.. ich kanns ihm jetzt nich unterstellen aber es war schon ziemlich auffällig dass er mich immer schlechter benotet hat, und dann hab ich halt immer gute Noten durchweg geschrieben, dann musste er mir irgendwann halt ne bessere Note geben. Aber naja, vielleicht pusht das einfach so unterbewusst dass man.. ihm des dann beweisen will dass mans kann.“

Sonja vermutet einen Zusammenhang zwischen der von ihr als „*konservativ*“ wahrgenommenen Mentalität ihres Mathematiklehrers und seiner Benachteiligung von Mädchen im Mathematikunterricht – ein Zusammenhang, den Sonja als Herausforderung annimmt und der sie zu höheren Leistungen antreibt. Ihre **fachlichen Präferenzen und ihr entsprechendes Selbstkonzept** scheinen so ausgeprägt, dass Sonja ihren Weg hin zu naturwissenschaftlich-technischen Fächern *trotz* dieser teils negativen Erfahrungen im Unterricht geht, eine Sonderrolle als Frau darin scheint sie jedoch wahrzunehmen und thematisiert diese von sich aus[3].

Studien(fach)wahl im Kontext der Herkunftsfamilie

Die Kurzeinführung in den Fall lässt eines bereits erahnen: Technische Studienabschlüsse sind in Sonjas Familie keine Seltenheit. Auch Sonjas Bruder, der zurzeit die Oberstufe des Gymnasiums besucht, hat Mathematik und Physik als

[3] Auf die „Unterstellung“ der geschlechtsspezifischen Benachteiligung durch den Lehrer will sich Sonja nicht festlegen – ob dies tatsächlich der Fall war, ist an dieser Stelle auch weniger von Bedeutung. Bedeutsam ist, dass Sonjas (Selbst-)Wahrnehmung im Fach Mathematik eine vergeschlechtlichte ist und dieser Blick auf die ‚Sonderrolle als Frau‘ ihre Erzählung und Bewertung mitstrukturiert.

Leistungskurse gewählt und überlegt, später Physik zu studieren. Sonja zeichnet sogar das Bild einer ‚**Technikfamilie**' schlechthin und ihre Erzählung über den Bauingenieurberuf ihres Großvaters lässt das Bauingenieurwesen wie ihr schicksalhaftes Erbe erscheinen:

> „Also bei uns in der Familie gehen alle mehr so in die Richtung so technische Sachen, also mir hat Deutsch überhaupt nich gelegen, meinem Bruder auch nich, meinen Eltern auch nicht ((lacht)) und meine Cousins zum Beispiel studiern auch beide Informatik.. ja meine Eltern ja auch sowas in die Richtung und.. ähm was ich ja nachher erfahren hab, als ich mich für Bauingenieur entschieden hab, dass mein Opa auch Bauingenieur war."

Daneben haben Sonjas **Eltern** ihre Studienfachwahl auch aktiv beeinflusst: Über diese Entscheidung hat sie „*viel mit [ihren] Eltern (…) gesprochen*" und ihre Mutter wollte sie „*überreden*", dass sie – wie sie selbst – Informatik studiert, was für Sonja aber aufgrund ihres fehlenden fachlichen Interesses nicht in Frage kam. Auch ihr Vater war zentraler **Ratgeber** für sie: *„[D]ann hab ich halt viel mit meinem Papa diskutiert ob ich an die TU oder an die FH gehen soll"*, die beiden haben „*immer so die Punkte rausgeschrieben* <u>*was wofür*</u> *sprechen würde*", was wieder auf ein **rationales und geplantes Vorgehen** verweist. Letztendlich hat er seiner Tochter „*eher nah, nahe gelegt eher an die FH zu gehen bei meiner Studienwahl*", ein Rat der nach Sonjas Einschätzung „*auch einfach ausm Bauch heraus*" erfolgt ist, weil sie dort „*besser aufgehoben sei*". So ist es nicht nur Sonjas eigenes „*Bauchgefühl*", das, wie bereits ausgeführt, zur Wahl der Fachhochschule beiträgt, sondern das „*Bauchgefühl*" ihres Vaters – der selbst an einer Universität studiert hat – stützt sie ebenfalls darin und Sonjas nimmt so den für sie von Vater und sich selbst am ‚passendsten' erachteten Platz an der Fachhochschule ein. Gleichzeitig entpuppt sich das von Sonja mehrmals angeführte ‚Bauchgefühl' als Resultat eines strategischen und gut überlegten Entscheidungsprozesses. Interessanterweise scheint ihre Mutter zwar eine Rolle in Sonjas Studienfachwahl gespielt zu haben, allerdings nicht so einen zentralen Einfluss darauf ausgeübt zu haben wie ihr **Vater**, den sie häufiger explizit benennt und an dessen Ratschlägen sich Sonja besonders zu orientiert.

Neben der Begleitung von Sonjas Studienfachwahl geben die Eltern auch ihre eigene Studienerfahrung an Sonja weiter. Hier rückt wiederum ihre Mutter stärker in den Vordergrund, denn ein gewisses Verständnis von der ‚**Sonderrolle als Frau**' in einem technisch-naturwissenschaftlichen Studium wurde von ihr kommuniziert, wie Sonja mit Bezug auf das Geschlechterverhältnis in ihrem Studium erzählt:

> „Ähm es sind schon mehr Männer, vielleicht so 25 % Frauen, also ich kenn jetzt halt nur meinen Zug, die andern Züge seh ich ja jetzt nich so, aber es sind schon mehr Männer, das muss man sagen, aber ich hätte jetzt mit mehr Männern gerechnet. So, also ich glaub im Vergleich zu früher hat sich das schon.. echt gebessert. So meine Mutter zum Beispiel erzählt immer, dass sie vielleicht zu zweit oder zu dritt warn in der Vorlesung. So ist das bei uns zum Glück nich ((lacht)).“

Sonja konnte sich aufgrund der Erfahrungsweitergabe durch ihre Mutter auf die zahlenmäßige Minderheitenposition in ihrem Studium einstellen und hält den Frauenanteil von 25 % im Bauingenieurwesen sogar für relativ hoch, verglichen mit der Informatik. Dass die berufliche Erfahrung ihrer Mutter auch in anderen Bereichen eine Rolle für Sonja spielt, wird an späterer Stelle nochmal deutlich werden.

Dass für Sonja zwar die Wahl der Hochschulart in Frage stand, nicht jedoch der Hochschulstandort – Hierstadt – wurde bereits deutlich. In dieser Stadt arbeitet ihr Vater und sie ist nur etwa 50 Kilometer von Sonjas **Heimatstadt** entfernt, die sie alle zwei Wochen besucht. Ihre Heimatstadt bezeichnet sie als „*sehr gutes Umfeld*“, in dem „*halt auch sehr viele reiche Leute*“ wohnen. Sonja hat schon immer dort gewohnt und ist – vor ihrem Umzug nach Hierstadt – noch nie umgezogen. In ihrer Heimatstadt „*kennt sich ja auch jeder*“ und es sei ein Umfeld, in dem man „*gut aufwachsen*“ kann. Ähnliche Bewertungsmuster spiegeln sich auch in der Beschreibung ihres Gymnasiums wieder:

> „[I]m Vergleich zu der Hochschule warn da ähm.. Gott wie sagt man das denn.. ich glaub schon Leute, die aus nem sehr guten Familienhaus kommen. Auch aus nem sehr stabilen Familienhaus, dass die Eltern jetzt nicht geschieden warn oder so, das war schon sehr selten. So im Vergleich zu Berlin sind ja viele Eltern.. Patchworkfamilien und das war bei uns eigentlich jetzt sehr selten der Fall.“

Sonja kontrastiert hier das soziale Umfeld der Hochschule mit ihrem ehemaligen schulischen Umfeld und stellt die *„stabilen Familien[häuser]“* dort als positiv heraus. Sie legt dabei Wert auf eine ‚politisch korrekte‘ Ausdrucksweise, zögert und ist unsicher, wie sie diese „*sehr guten Familienhäuser*“ bezeichnen soll. Sie beschreibt die Atmosphäre als ein **stabiles soziales Gefüge** und kontrastiert sie erneut, nun anhand des Beispiels Berlin als Großstadt, wo es viele „*Patchworkfamilien*“ gibt, wo es demnach unübersichtlich und instabil ist und – so könnte man ihre Kontrastierung weiterdenken – wo man ‚schlecht aufwächst‘. Ihre Ausführungen beinhalten zahlreiche Abgrenzungen und Defizitzuschreibungen: Sie ordnet sich selbst einer ‚heilen Welt‘ zu, denn „*bei uns*“ kämen ‚Probleme‘ wie Scheidungen, Armut und instabile Familienverhältnisse

nicht vor. Beide Beschreibungen – von ihrer Heimatstadt und ihrem dortigen Gymnasium – verdeutlichen Sonjas Identifikation mit ihrem **geordneten, stabilen und finanziell abgesicherten Herkunftsumfeld**.

In Kontrast dazu kommt Sonja an späterer Stelle auf das soziale Umfeld in der Hochschule zu sprechen, als sie über ihre ersten Vorlesungswochen berichtet:

> „..[B]is jetzt find ichs eigentlich ganz gut, weil also ich find den Unterricht ähm bis jetzt echt interessant gemacht also auch die Professoren sind echt lieb und ähm.. also ich fühl mich ganz wohl hier und man kommt auch gut mit in dem Unterricht ähm joa. Ich hätte nur nich gedacht dass der Ausländeranteil so groß ist. (I: Achja) Also.. weil bei Bauingenieurswesen hier ist der echt groß, bei der TU is der jetzt glaub ich nich so groß, is jetzt ja auch nichts Schlimmes, ich hätts einfach nich erwartet, dass es so viele Ausländer sind."

Auf die anschließende Nachfrage der Interviewerin, ob es sich dabei um international Studierende handele, antwortet Sonja: „*Ne, ähm mmh mehr nur Türken, so türkische Gruppen, die reden halt auch alle immer viel Türkisch in den Vorlesungen des is, also, es gibt Schlimmeres aber des hätt ich am Anfang nich erwartet.*" Sie konkretisiert also die Beschreibung der „*Ausländer*" mit dem Begriff der „*Türken*", die in den Vorlesungen häufig türkisch miteinander sprechen.

Zum einen betont Sonja an dieser Stelle die **emotionale und soziale Dimension des Studiums** („*Professoren sind echt lieb*"), statt sich etwa die fachliche Ebene des Lernorts Hochschule zu beziehen. Zum anderen thematisiert sie den für sie überraschend hohen „*Ausländeranteil*" als Antwort auf die Frage nach ihrer bisherigen Studienzufriedenheit. Diese Ausführungen sind negativ konnotiert: Dass es ja „*Schlimmeres*" gebe als viele „*Türken*" im Hörsaal, impliziert, dass dieser Umstand an sich ‚schlimm' ist. Kurzum: Wie bereits bei den „*Patchworkfamilien*" und „*Asiaten*" (in der Au-Pair-Zeit in Australien) kommen auch hier Sonjas offen **ausgrenzende Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster** zum Tragen und sie nimmt eine abwertende Abgrenzung vor, diesmal von der Gruppe der „*Türken*".

An späterer Stelle greift sie dieses Thema nochmals auf, als die Interviewerin fragt, wie Sonja ihre Kommiliton*innen beschreiben würde:

> „Ähm also wir haben natürlich einmal so ne große türkische Gruppe und.. wir sind mehr so ne Gruppe eigentlich, wir sind alle so es gleiche Alter so 19, 21 ähm und ich hab die mh zwei von denen im Mathevorkurs kennengelernt, Physikvorkurs, und wir sind eigentlich alle, wie sagt man des jetzt, äh.. alle eigentlich ziemlich ähnlich, wir kommen auch aus der Umgebung, also die eine wohnt en bisschen weiter weg, aber wir sind schon alle.. ähm Deutsch, wenn man des jetzt so sagen

> kann. Ähm aber wir haben schon so, wie lernen auch oft zusammen, setzen uns zusammen hin und gehen den Stoff durch (…).“

An dieser Stelle werden die Abgrenzungen, die Sonja vornimmt, besonders deutlich: Sie beschreibt hier ihren eigenen sozialen Kreis von Peers im Studium, in dem „*alle so es gleiche Alter*“ haben und die „*alle eigentlich ziemlich ähnlic*h“ und „*alle Deutsch*“ sind. Wie bereits bei den Patchworkfamilien ringt Sonja auch hier um eine ‚politisch korrekte‘ Ausdrucksweise und wirkt unsicher in ihren Formulierungen („*…wenn man des jetzt so sagen kann*“).

Es entsteht das Bild einer durchaus in privilegierten Verhältnissen aufgewachsenen, umsorgten und ‚behüteten‘ Schülerin, die die an sie herangetragenen normativen Erwartungen erfüllt, ihre Schullaufbahn am Gymnasium erfolgreich durchläuft, das Abitur macht, einen sicheren und planbaren Au-Pair-Aufenthalt in Australien absolviert und sich für die familiäre Bildungsumgebung der Hochschule für Angewandte Wissenschaften entschieden hat, an der sie – wider Erwarten – mit sozialen Gruppen konfrontiert ist, die nicht ihrer Herkunftserfahrung entsprechen. In der Folge scheint Sonja **irritiert und verunsichert**, sei es durch die „*Patchworkfamilien*“ in Berlin, „*die Asiaten*“ bei ihrer Gastfamilie in Australien oder „*die türkische Gruppe*“ in ihrem Studium.

Studien(fach)wahl und antizipierte Zukunft

Ihre berufliche Zukunft sieht Sonja im konstruktiven Ingenieurbau: Sie interessiert *„mehr so das Planen und nich so das Leiten auf ner Baustelle“*, aber auch der Bereich der Hydromechanik spricht sie grundsätzlich an. Ihre Berufsvorstellungen sind damit noch eher unkonkret und sie möchte offenlassen, dass sich das *„auch noch während dem Studium ändert“*. Auch auf die Frage hin, was für sie einen Traumjob ausmacht, spiegelt Sonjas Antwort breite, offene Vorstellungen wider:

> „Ähm.. dass man ne gute Atmosphäre hat im Job, dass man sich da wohlfühlt, dass man mit seinen Arbeitskollegen gut zurecht kommt, ähm.. dass man.. ähm dass es auchn bisschen vielseitig is, dass man Abwechslung hat, dass man auch manchmal so vor Voraus-, ähm Herausforderungen gestellt wird, dass man dadran wächst und.. ähm dass man vielleicht auch am Anfang vielleichtn bisschen reisen kann, dass man en bisschen was sieht von der Welt, also später dann vielleicht nicht mehr irgendwann, aber vielleicht am Anfang wärs ganz schön, dass man auch nicht nur die ganze Zeit vorm Computer sitzt, das wär mir ganz lieb, dass man halt ähm auch im Team arbeitet und nich alleine so vor sich hin, das wär mir wichtig. Und.. ja eigentlich hauptsächlich dass es Spaß macht. Weil sonst wüsst ich ja nicht, man verbringt ja die meiste Zeit am Arbeiten eigentlich, bei seinem Beruf, und dann ((lacht)) ja.“

Im Vergleich zur Schilderung ihrer Studienfachwahl zu Interviewbeginn antwortet Sonja hier eher unsicher: Sie stockt häufiger, benutzt mehrfach das distanzierende Wort „*man*" und abschwächende Beschreibungen („*manchmal*", „*vielleicht*", „*bisschen*", „*irgendwann*"…). Konkrete Berufsvorstellungen oder ein bestimmtes berufliches Ziel sind bei ihr nicht vorhanden. Stattdessen ist ihre Antwort geprägt von emotionalen und sozialen Komponenten („*gute Atmosphäre*", „*wohlfühlen*", „*im Team arbeitet*", „*Spaß*"). Auch eine gewisse Selbstverwirklichung, Abwechslung im Beruf und Reisen gehören zu ihren beruflichen Vorstellungen.

Während ihre beruflichen Vorstellungen noch unkonkret sind, Sonja schon genau, dass sie den Masterabschluss machen will. Dies begründet sie mit dem Ratschlag ihres ehemaligen Chefs, der dem Masterabschluss bessere Arbeitsmarktchancen zuschreibt *(„[D]es hat mir auch mein Chef da bei dem Praktikum nahegelegt, dass ich mir eigentlich von Anfang an vornehmen soll en Master zu machen, weil man sonst einfach nich so weit kommt, mit dem, weil es is schwieriger en Job zu finden weil eigentlich jeder jetzt nur noch en Master.. sucht als Absolvent")*. Auch hier vertraut Sonja also auf den Rat eines ‚Experten' – eines erfahrenen Bauingenieurs – und folgt seinen beruflichen Ratschlägen, zum einen, um überhaupt eine Stelle zu finden und zum anderen, um ‚weiter' kommen zu können als mit einem Bachelor-Abschluss. Sowohl **berufliche Absicherung** wie auch die Aussicht auf **beruflichen Erfolg** spielen also in ihren Zukunftsvorstellungen eine Rolle.

Über Sonjas Berufsvorstellungen ist des Weiteren aussagekräftig, was sie auf die Frage antwortet, welchen Stellenwert Karriere allgemein für sie hat: *„Mmh… äh.. also ich weiß, dass ich später irgendwann gerne mal Kinder haben will, aber ich würde auch ähm gerne erst mal arbeiten (…)"*. Die Frage nach Karriere veranlasst Sonja also dazu, mit dem Thema der Familiengründung zu antworten – beide Themenkomplexe scheinen für sie zusammenzugehören. Die **Familiengründung** nimmt offenbar eine **hohe Priorität** für sie sein, da sie sie direkt thematisiert, bevor sie überhaupt über ihre Karrierepläne spricht. Auf die spätere Nachfrage der Interviewerin, wie sie sich die Vereinbarung von Familie und Beruf vorstellt, greift Sonja erneut auf die Erfahrungen ihrer Mutter zurück:

> „Mmh, ich glaub des wird echt schwierig. Vor allem, ich habs ja auch von meiner Mama mitbekommen dass des schwierig ist, in Teilzeit zu wechseln, dass man des jetzt auch nicht in jedem Job machen kann einfach so, weil man wird ja trotzdem dann immer mehr beansprucht als man will, der Chef braucht halt dann auch einen oder wenn gradn Projekt ist, da muss man halt arbeiten, aber ich glaube es Wichtige ist dann wirklich wenn man Kinder hat, dass die Kinder vorgehen. (…) Und dann würde ich halt echt schauen, dass man irgendwie auf Teilzeit wirklich versucht zu kommen wenns geht. Aber die ersten Jahre dann würd ich halt erstmal nicht

> arbeiten. Aber der Berufseinstieg ist dann halt wieder schwierig, wenn man ne Pause gemacht hat."

Für Sonja scheint es selbstverständlich, dass sie die **Erziehungsarbeit** ausführen wird und dafür mehrere Jahre keiner Erwerbstätigkeit nachgeht – eine*n Partner*in und dessen*deren potenzielle Beteiligung an der Erziehung erwähnt sie nicht. Sie antizipiert außerdem ein zeitintensives Erwerbsleben, das ihr eine Vereinbarung von Familie und Beruf nach eigenen Vorstellungen erschwert, wobei sie in dieser Frage eine klare Priorität auf das Engagement in der Erziehungsarbeit legt *(„[E]s Wichtige ist dann wirklich (…), dass die Kinder vorgehen").* Erst auf eine weitere Nachfrage hin kommt sie auf die mögliche Involvierung eines (männlichen) Partners in die Kindererziehung zu sprechen:

> „Ähm.. is ne gute Frage. Ich glaub ich fänds nich so gut ((Sonja lacht)) (I: Okay). Ich glaub ich würd' mich lieber um die Kinder kümmern. Es kommt, es sind, es ist halt noch dieses klassische Bild, dass sich die Frau um die Kinder kümmert aber, das ises eigentlich gar nichmal so sondern.. ich glaub ich würde meine Kinder gerne aufwachsen sehen. Und nicht, dass ich die ganze Zeit arbeite. Das wär' mir wichtig, denke ich. Aber ich fänds auch gut, wenn er sich dann auch, oder dass man sich halt echt abwechselt, aber es ist halt son Problem, man kann nicht beide Teilzeit arbeiten weil man dann arbeitet man ja zur gleichen Zeit meistens, man kann ja des schlecht so.. kombinieren."

Auf Anhieb lehnt Sonja ab, dass ihr Partner zur Erziehung der Kinder zu Hause bleibt und antwortet spontan *„Ich glaub, ich fänds nich so gut"*. Hier kommen im Affekt inkorporierte Geschlechtsrollenvorstellungen zum Tragen, die sie ‚aus dem Bauch heraus' verbalisiert[4]. Eine geteilte Erziehungszeit ist für sie nicht vorstellbar und zugleich sie sich distanziert vom Bild der *„klassische[n]"* Arbeitsteilung. Somit betont Sonja, dass dieses Bild im Sinne einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung für sie nicht handlungsleitend ist. Stattdessen hebt sie den ‚intrinsischen' Wunsch hervor, ihre Kinder *„aufwachsen [zu] sehen"* und antizipiert vor dem Hintergrund dieser Begründung auf manifester Ebene die Erziehungsarbeit auf ihrer Seite. Bedenkt man, dass Sonja in der vorigen Interviewpassage auf die Frage nach ihren Karrierewünsche mit ihrem Wunsch nach Familiengründung geantwortet hat, wird umso deutlicher, dass ebendieser Kinderwunsch und die

[4]Diese symbolische Dichotomisierung von Geschlecht spiegelt sich auch wider, wenn Sonja auf die Frage antwortet, wie sie ihre Eltern beschreiben würde: *„Mein Vater is eher so'n ähm.. joa so'n realistischer Typ, eher so, nich so gefühlsvoll wie meine Mama, meine Mama is ziemlich emotional. Ähm aber sind en bisschen gegensätzlich und ich bin glaub ich so ne Mischung aus beiden."*

Erziehungszeit auf ihrer Seite für sie eine große Priorität einnehmen. Es entsteht das Gesamtbild von Sonja als **künftige Mutter mit Erziehungszuständigkeit aus ‚freier Entscheidung'**, hinter dem zugleich latent binäre **inkorporierten Geschlechtsrollenvorstellungen** wirken.

Abschließend soll noch ein Blick auf Sonjas Antwort geworfen werden, was ihre drei größten Wünsche sind. Hier stockt und zögert Sonja besonders auffällig und weist die Frage gewissermaßen zurück:

> „Mh… Da gibts doch immer so Scherzfragen ne, also.. oder so (I: Achso, unendliche viele Wünsche), ja ich will unendlich viele Wünsche für erste Mal ((Sonja lacht – I lacht)) oder ich würd' mir nochmal drei weitere wünschen. (I: Das ist verboten) Mh… Drei Wünsche, oh Mann… ((seufzt)). Was willste denn aus der Frage herauslesen? ((lacht)) (I: Naja, was deine drei Wünsche sind) ((I lacht)). Sowas ist nicht meine Sache ((lacht)). Ähm, drei Wünsche. ….“

Möglicherweise zeichnet sich hier ab, was sich tatsächlich hinter Sonjas Verunsicherung bei (auch anderen) persönlichen, privaten Fragen verbirgt, die sie entweder gar nicht oder kurz angebunden beantwortet: Sie will sich nicht zum Untersuchungsobjekt machen lassen. Denn an dieser Stelle geht sie in Widerstand und fragt, was die Interviewerin *„denn aus der Frage herauslesen“* will. Offensichtlich geht diese Frage zu weit in den Privatbereich hinein. Sonja möchte sich nicht in die Karten schauen lassen, schottet den allzu privaten Bereich ab und will die Kontrolle über das Interview behalten. Nachdem die Interviewerin noch einmal nachhakt, antwortet Sonja schließlich:

> „Mhmh. ……Ähm ich denke so ein Wunsch wär', dass so alle Leute die ich kenne, dass die ähm gesund bleiben und lange am Leben bleiben. Ähm… son zweiter Wunsch ähm, was fürn zweiter Wunsch. Ähm… also beim ersten dass halt einfach Gesundheit für alle die man kennt die einem wichtig sind, da is man ja selbst mit eingeschlossen (I: Mhmh) ((I lacht – Sonja lacht)). So, das ist das Wichtigste denk ich. Und ähm.. ja vielleicht zweiter Wunsch halt mehr so auf die Welt bezogen, das werden jetzt wahrscheinlich viele sagen, so in der letzten Zeit was da jetzt so passiert ist (I: Achso, ja) [Ergänzung LL: Interview wurde kurz nach den Anschlägen in Paris 2015 geführt], ähm, dass sich das vielleicht alles wieder son bisschen.. beruhigt und dass es stabil bleibt und so. Und als dritter Wunsch.. äääh… ähm……. ich denk, schwierig. Das sind eigentlich so die zwei Sachen, das ist so das Wichtigste. Und sonst einfach, dass man sein Leben genießt, dass mans genießen kann.“

Zusammengefasst wünscht sich Sonja also zwei Dinge: **Gesundheit und Stabilität**. Ihre Antwort ist von impliziten Bedrohungen geprägt, nämlich Krankheit,

Krieg und Terror, vor denen sie geschützt sein will. Hier bietet sich die Verbindung zu den zahlreichen Abgrenzungen in ihrem Interview und der Konstruktion ihrer ‚heilen Welt' in ihrer Heimatstadt an: Sicherheit und Beständigkeit stehen für Sonja an erster Stelle und scheinen doch in ständiger Gefahr zu sein.

Habitus, Studien(fach)wahl und Milieuspezifika

Im Fall von Sonja ist ihre Studien(fach)wahl eine Frage der **Tradition**: Jedes Familienmitglied, von dem sie berichtet, hat ein technisches Studium abgeschlossen, möchte eines beginnen oder befindet sich in einem. Das umfasst sowohl ihre gesamte Kernfamilie wie auch ihre Cousins und den Großvater, der ihr das Bauingenieurwesen über Generationen hinweg vererbt zu haben scheint. Auch ihre Mutter ist schon eine **Frau im technischen Beruf** – weiblich Berufslaufbahnen im technischen Bereich sind also ebenfalls Bestandteil von Sonjas Erfahrungen in ihrer Herkunftsfamilie. Sichtlich stolz berichtet sie über ihre ‚Technikfamilie' und ihre eigene Vorliebe für Fächer, denen eine gewisse **Logik** und **klare Strukturen** innewohnen – hier zeichnet sich ihre Passung zur ingenieuralen Fachkultur mit ihrem nüchternen Anwendungsbezug, dem hohen Stellenwert von mathematischen Lösungswegen und ohne kontroverse Diskussionen und Aushandlungsprozesse. Überhaupt zu studieren wiederum ist von vornerein selbstverständlich für Sonja und auch der Weg zum Abitur scheint ein geradliniger gewesen zu sein ohne weitere Umwege oder Abbrüche[5].

Ihre Fachwahl hin zum Bauingenieurwesen ist dabei einerseits davon geprägt, dass ihr schulisches Interesse bereits auf **mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer** fokussiert war und sie dieses trotz teils negativer Unterrichtserinnerungen weiterverfolgt hat und dass sie andererseits an ihre **Grenzen** kommt, was das Studium der Mathematik oder an einer Universität angeht, weshalb sie ihre mathematische Affinität stattdessen durch das fachhochschulische Bauingenieurwesen erfüllen will. Sowohl Sonja wie auch ihr Vater, maßgeblicher Ratgeber in dieser Frage und selbst Universitätsabsolvent, folgen ihrem „*Bauchgefühl*" und sehen Sonjas Platz in einem praxisnahen Fach an einer übersichtlichen Hochschule für Angewandte Wissenschaften und damit in einem **vergleichsweisen bescheidenen Bildungsweg**. In der Frage der Fachwahl stützt sich Sonja zusätzlich auf mehrere externe Ratgeber, die sie als zuverlässige Quellen einstuft – etwa Personen aus der Hochschule. Sonja geht so **planvoll und strategisch** vor, um die ‚richtige' Fachwahl zu treffen – ein Vorgehen, das in seinem Ausmaß von **Anstrengung**

[5]Zumindest tauchen diese in ihren Erzählungen nicht auf, was für diese Deutung maßgeblich ist.

zeugt und damit Elemente der **Unsicherheit** erahnen lässt, die sich ebenso in ihrer Abgrenzung von Mathematik und Universität widerspiegeln.

Sicherheit als leitendes Motiv in der Wahl von Studienfach, Studienort und Hochschulart spielt für sie grundsätzlich eine zentrale Rolle. So mündet sie in ein Studium, das parallele Beziehungsstrukturen zu ihrer Herkunftsfamilie und -umgebung aufweist: Sonja fühlt sich wohl in einer **überschaubaren, verlässlichen, stabilen Lebens- und Studierumgebung**, sei es in ihrer Heimatstadt oder im Bauingenieurwesen an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Irritiert und verunsichert wird sie dagegen von dem, was sie aus ihrer ‚heilen Welt' nicht kennt – „*Patchworkfamilien*", „*Ausländer*" und „Türken" werden **abwertend benannt** und stehen sinnbildlich für eine aus Sonjas Sicht ‚instabile' Lebenswelt, von der sie sich distanziert.

Was ihre Zukunftsvorstellungen angeht, spielt Sonjas **Wunsch nach Familiengründung** eine tragende Rolle und innerhalb dessen Sonja für sich die überwiegende Erziehungsarbeit antizipiert. Von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen zur Frage der Aufgabenteilung grenzt Sonja sich ab und zeichnet stattdessen ein Bild von sich als **eigenständig entscheidende, erziehende künftige Mutter**. Zugleich mögen hier durchaus **inkorporierte binäre Geschlechtsrollenvorstellungen** wirken, die sich an mehreren Stellen im Material zeigen: etwa indem sie die alleinige Kindererziehung durch ihren Partner affektiv ablehnt oder indem sie ihren *„realistisch[en]"* Vater und ihre *„gefühlsvolle"* Mutter kontrastiert.

Spuren der Vergeschlechtlichung finden sich außerdem in ihren studien- und berufsbezogenen Ausführungen, die von der Betonung emotionaler und sozialer Aspekte durchzogen sind und in denen sie aktiv eine ‚**Sonderrolle als Frau**' konstituiert, etwa bezogen auf ihre Minderheitenposition oder die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Im Ergebnis lässt sich bei Sonja ein milieuspezifisches *doing gender while doing work* feststellen, das in ihre herkunftsspezifischen Habitusmuster eingebettet ist: Ihre Selbstsicherheit, überhaupt zu studieren, rührt von ihrer akademisch geprägten sozialen Herkunft her, ebenso wie ihre Fachwahl – strukturiert durch ihre Nähe zur von ihr als logisch und klar wahrgenommen Mathematik – Ergebnis ihrer milieuspezifischen Disposition hin zu Ordnung und überschaubaren Strukturen ist. Die vergeschlechtlichten Selbst- und Fremdzuschreibungen – etwa durch sich selbst, durch einen Lehrer und den Vater – und damit verbundenen Mechanismen der Abdrängung wiederum führen dazu, dass Sonja den vergleichsweisen bescheidenen Weg in das

fachhochschulische Bauingenieurwesen wählt[6] und eine dazu ‚passende' Form der Familienorganisation entlang binärer Aufteilungen antizipiert.

Die Selbstverständlichkeit, ein Studium aufzunehmen, spricht für eine relativ hohe vertikale Verortung des Falls – allerdings unterhalb der Distinktionslinie, also im Bereich der mittleren Volksmilieus. Darauf deuten die Anstrengungen hin, die Sonja unternimmt, um das ‚richtige' Studienfach zu wählen sowie ihre fachwahlbezogenen Unsicherheiten und ihre habitusspezifischen Grenzen hin zu einem Universitätsstudium. Sonjas sicherheitsorientiertes, methodisch-planendes Vorgehen, ihre Orientierung an Tradition und Bekanntem, ihre affektive Ablehnung der Erziehungszeit auf männlicher Seite, ihre Abwertung von „Patchworkfamilien" und Studierenden anderer ethnischer bzw. sozialer Herkunft lassen sich wiederum als spezifische Habitusmuster der ständisch-bürgerlichen Traditionslinie deuten, insbesondere des **oberen Bereichs des modernen kleinbürgerlichen Milieus** (siehe auch Vester 2015: 167 ff.).

6.2 Fall Tabea: „Die Soziale Arbeit ist der Stachel im Fleisch der herrschenden Systeme'"

Reflexion der Interviewsituation

Mit knapp einer Stunde Dauer liegt die Länge des Interviews mit Tabea im Durchschnitt. Die Interviewsituation lässt sich als gesprächsnah und offen beschreiben: Tabea kommt in ihren Antworten ins Erzählen, bezieht sich dabei aber stets auf die Fragen der Interviewerin ohne thematisches Abschweifen oder zeitliches Ausschweifen. Ihr Sprachstil ist überwiegend jugendlich-umgangssprachlich (*„geil"*, *„kein Bock"*) und sie formuliert ihre Antworten spontan ohne langes Nachdenken. Emotionalere Passagen sind besonders von diesen umgangssprachlichen Formulierungen sowie von auffälligeren Betonungen geprägt, was etwa bei den Beschreibungen von Tabeas Vater und ihren ehemaligen Mitschüler*innen am Gymnasium hervortritt. Inhaltlich sind ihre Erzählungen von Beginn des Interviews an von Offenheit geprägt, sie erzählt auch Privates ohne zu Zögern. Sowohl was Stil wie auch Inhalt ihrer Erzählungen angeht, unterscheidet sich dies also von der Gesprächssituation mit Sonja, die häufiger über ihre Antworten nachdenkt, nach den ‚richtigen' Worten sucht und allzu private Themen tendenziell abschottet.

[6]Und auch wirken milieuspezifische Muster hinein, da etwa die ‚Übersichtlichkeit' an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Sonja besonders anspricht.

Ein Thema, das sich in Tabeas Erzählungen mehrfach wiederholt und das sie auch auf die letzte Frage hin anspricht („*Ist bei dir noch irgendwas im Kopf über Soziale Arbeit oder deine Entscheidung fürs Studium, was du wichtig findest, was jetzt noch nich angesprochen wurde?*“) ist die gesellschaftliche Wertschätzung und Sinnhaftigkeit von (Sozialer) Arbeit: „*…[D]ass ich eigentlich finde dass Sozialarbeiter.. total gut bezahlt werden sollten.. weils halt so ne wichtige Arbeit is weil ich mein.. also.. des is ja eigentlich fast die wichtigste Arbeit in der Gesell-, find ich.*“ Diese ‚Botschaft‘ scheint für Tabea zentral zu sein und sie verweist neben ihrem idealistischen Blick auf die Profession auch auf ihre Identifikation mit dem Beruf der Sozialarbeiterin, die bei ihr für das erste Studiensemester vergleichsweise ausgeprägt ist.

Kurzeinführung in den Fall

Tabea ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt und studiert seit zwei Monaten Soziale Arbeit. Ihr Abitur hat sie auf einer katholischen Privatschule in Hierstadt absolviert, anschließend ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer Schule für praktisch Bildbare[7] durchlaufen und danach ein Studium der Kulturanthropologie begonnen. Das hat sie allerdings abgebrochen und eine Schreiner*innenlehre absolviert. Ein Berufseinstieg folgte auf diese Ausbildung nicht, sondern Tabea hat sich direkt danach für das Studium der Sozialen Arbeit beworben und wurde zugelassen.

Tabeas Mutter ist mittlerweile verstorben. Sie war Sozialarbeiterin und hat an der Hochschule studiert, an der auch ihre Tochter nun eingeschrieben ist. Tabeas Vater hat an einer Universität mehrere kulturwissenschaftliche Studienfächer belegt, unter anderem Theologie, und anschließend promoviert. Heute ist er als Berufsschullehrer tätig. Ihre Eltern haben sich in Tabeas früher Kindheit getrennt, wonach ihr Vater eine neue Partnerschaft eingegangen ist und eine zweite Tochter bekommen hat. Diese studiert heute Schauspiel.

Die gesamte Familie – Tabeas Vater, ihre Mutter und ihre Großeltern – wohnt(e) im gleichen innerstädtischen Viertel in Hierstadt jeweils in Mietwohnungen. Tabea selbst hat ihre Kindheit größtenteils bei ihren Großeltern gelebt – Gründe hierfür nennt sie nicht – und ist mit zwölf Jahren zu ihrer Mutter gezogen. Mit ihr hat Tabea anschließend in einem „*Wohnprojekt für Alleinerziehende*“ gewohnt. Während ihrer gesamten Kindheit hatte Tabea zu ihrem Vater regelmäßigen Kontakt, vereinfacht durch die räumliche Nähe, und hat so auch viel Zeit mit ihrer Halbschwester verbracht, die sie z. B. häufig vom Hort abgeholt hat.

[7] Eine Form der ‚Sonderschule‘ für Schüler*innen mit körperlicher und/oder geistiger Beeinträchtigung.

Heute wohnt Tabea in einer Wohngemeinschaft in Hierstadt. Sie befindet sich zurzeit in einer Partnerschaft mit einem Mann, über den keine weitere Informationen bekannt sind.

Weg hin zum Studium

Tabeas Eingangserzählung deutet auf einige Suchbewegungen und Umorientierungen hin, die sie bis zu ihrem Studienbeginn unternommen hat. Diese Aspekte der Vagheit und Flexibilität bilden einen Gegensatz zur Eingangserzählung, wie sie von Sonja vorgenommen wurde.

> „Ähm weil ich davor ähm schon einige Sachen, also ich hab erst Abi gemacht und dann halt so FSJ und Studium angefangen, dann wieder abgebrochen, dann ne Ausbildung gemacht.. und ähm… ja dann hab ich irgendwie.. gemerkt, dass mein Ausbildungsberuf in dem ich eigentlich arbeiten wollte, Schreiner, nicht so.. also ähm nicht so geeignet für mich ist."

Nach ihrem Abitur hat Tabea ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer Schule für praktisch Bildbare absolviert. Diese Zeit sieht sie als maßgeblich für ihre spätere Entscheidung an, Soziale Arbeit zu studieren. Denn während des FSJ *„wurd mir halt auch immer gesagt ich soll unbedingt was Soziales machen"* und obwohl sie gemerkt hat, dass sie diese Tätigkeit *„schon sehr anstrengt"*, war sie für Tabea auch *„total die Bereicherung"*, weil sie dort *„immer das Gefühl [hatte] ja das ist irgendwie sinnvoll dass ich mich dafür.. engagier oder so"*. Schon in diesen ersten Passagen finden sich Hinweise darauf, dass für Tabea sowohl die Rückmeldung und **Einschätzung aus ihrem sozialen Umfeld** wie auch die – an dieser Stelle nicht näher definierte – ‚**Sinnhaftigkeit**' ihres Berufs eine wichtige Rolle in ihren beruflichen Überlegungen spielen. Dass sie ihren Einsatz in einer Schule für praktisch Bildbare als ‚sinnvolles Engagement' sieht, könnte auch auf einen gewissen **Idealismus** hindeuten. An der Sozialen Arbeit reizt Tabea außerdem, dass sie damit **Abwechslungsreichtum** und **Unkonventionalität** verbindet: *„[F]ind ich bei Sozialer Arbeit halt auch cool, dass man dann.. nich son Büro-0815-Job hat sondern halt irgendwie auch Abwechslung"*. Diese betonte ‚Abkehr vom Normalen' mag auch durchaus **distinktive Anteile** haben, schließlich erhebt sich Tabea mit diesem Urteil über die Lebensgestaltung eines ‚Ottonormalverbrauchers'. Diesen ersten Spuren soll in der folgenden Analyse nachgegangen werden.

Wie es zu Tabeas Entscheidung für das Freiwillige Soziale Jahr kam, wird im Interview nicht deutlich. Was aber deutlich wird, ist ihre Motivation, im

Anschluss an dieses Jahr ein Studium der Kulturanthropologie zu beginnen – darauf geht Tabea direkt nach der oben erwähnten Ausführung zur ‚Sinnhaftigkeit' ihrer Tätigkeit in der Schule für praktisch Bildbare ein:

> „Und… joa und dann hab ich äh im Studium, in meinem ersten Studium hab ich irgendwie das war Kulturanthropologie und äh das, das hab ich halt auch gemacht weil ich irgendwie so dachte da kann man irgendwie so das Intresse für Menschen und wie die.. wie sich die Kulturen entwickeln und so aber das war mir dann irgendwie zu trocken und auch zu theoretisch."

Tabeas fachliche Erwartungen an das Studium der Kulturanthropologie, mehr über „*Menschen*" und „*Kulturen*" zu erfahren, wurden im Studium enttäuscht, von dessen **abstrakter Ausrichtung** („*trocken*", „*theoretisch*") sie sich abgrenzt. In einer späteren Passage deutet sie ihr ‚Scheitern' im Studium um, indem sie den Grund für den Abbruch in der Gestaltung des Studiums verortet und diese abwertet:

> „[B]ei Kulturanthropologie da konnt' ich diese Texte einfach auch nicht verstehn also das war so.. komisch, kompliziert, fachmäßig formuliert dass ich dann auch keine Lust hatte das zu verstehn weil ich mir dachte.. das ist doch grad mit Absicht, dass es grad nur die Fachidioten verstehn."

Die Textarbeit in der Kulturanthropologie lag Tabea offenbar nicht: In einer dichotomen Sichtweise blickt sie auf die „*Fachidioten*", die aus ihrer Perspektive als einzige die kulturanthropologischen Texte verstehen können und weist ihnen mit diesem Begriff eine gewisse **Realitätsferne** zu. Dabei scheinen es nicht die Inhalte an sich zu sein, die für sie unverständlich waren, sondern sie kritisiert deren bewusst vorgenommene („*mit Absicht*") Gestaltung bzw. Form („*komisch, kompliziert, fachmäßig formuliert*"). Wie sich diese Ablehnung einordnen und nachvollziehen lässt, wird in Tabeas weiteren Ausführungen noch deutlich werden.

Ihre Überlegungen zum Studienabbruch stellt sie gemeinsam mit einer damaligen Kommilitonin an *(„[W]ir haben irgendwann in der Mensa gesessen und haben so gemerkt ey das wird hier nix mehr das ist irgendwie nich' unser Ding").* Nachdem sie sich für den Abbruch des kulturanthropologischen Studiums entschieden hat, geht Tabea *„wieder halt voll in die praktische Schiene"* mit ihrer Ausbildung zur Schreinerin, die sie zum vorigen Studium kontrastiert: *„[A]lso weil ich schon immer irgendwie gern auch Sachen bau und so und da dacht ich mir ja das muss ich jetzt machen irgendwie, das ist voll.. das brauch ich irgendwie son hand-was Handfestes wo man wirklich auch was lernt was irgendwie bodenständig ist was man immer wieder gebrauchen kann."* Das

„***Handfeste***“ und „***Bodenständige***“ an der Schreiner*innenausbildung und dass sie die dort erlangten Fähigkeiten „*immer wieder gebrauchen kann*“ bildet einen Gegensatz zu dem ihrer Darstellung nach abstrakten, praxisfernen, ‚abgehobenen‘ kulturwissenschaftlichen Studium mit seinen realitätsfernen „*Fachidioten*“.

Die Ausbildung lag Tabea allerdings nicht besonders, weil sie dort vor allem an Kernsanierungen beteiligt war und nicht am „*Möbelbau*“, der sie ursprünglich angesprochen hatte. So war die Ausbildung ihrer Sicht nach zum einen „*körperlich viel zu anstrengend*“ und zum anderen hat sie ihr auch aus anderen Gründen nicht entsprochen:

> „[D]as hatt‘ ich immer bei mei-, bei, in der Ausbildung, dass ich abends wirklich gar nicht abschalten konnte weil ich dachte scheiße jetzt hab ich den Zuschnitt vergessen, jetzt hab die, des falsch gemacht, jetzt hab ich d-, und irgendwie so.. ich finds halt wichtig, dass man nich‘ so.. so nach der Produktivität beurteilt wird weil.. also in den meisten Jobs is es ja wirklich so, dass man.. ne bestimmte Leistung am Ende des Tages haben muss und wenn du die nicht hast bist du halt irgendwie schlecht oder so.“

Tabea kritisiert die geforderte „*Produktivität*“ in der Ausbildungszeit und die damit verbundene **Leistungskontrolle**. In einem Arbeitsverhältnis beschäftigt zu sein, in dem Menschen nach ihrer Leistung beurteilt werden[8], widerstrebt Tabea – ein Charakteristikum, was sie „*in den meisten Jobs*“ vermutet. Die Soziale Arbeit hingegen nimmt sie davon explizit aus und schließt an die obigen Ausführungen an:

> „[U]nd in der Sozialen Arbeit hab ich eher es Gefühl es geht halt so ums große Ganze wenn man irgendwie, man kann ja nich‘ irgendwie die Kinder zwingen irgendwas zu lernen oder was weiß ich, sondern.. des is ja eher dann son.. ja so da kommts glaub ich eher auf andere Qualitäten an, sodass man halt irgendwie.. keine Ahnung irgendwie halt so Grundcharaktereigenschaften hat, die irgendwie.. ähm joa wo die Klienten im Prinzip von profitieren können.“

Mit dem „*große[n] Ganze[n]*“, das über die erwähnte Produktivität und Leistungskontrolle in den meisten Berufen hinausgeht und das Tabea an der Sozialen Arbeit schätzt, bezieht sie sich auf das **(Zwischen-)Menschliche**: die **Beziehungsarbeit**, die Vorstellung vom persönlichen Wachstum der Klient*innen, das unterstützt wird durch die Persönlichkeit der Sozialarbeiterin und eine Zusammenarbeit, die auf **Freiwilligkeit** beruht. Sozialarbeiterische (Fach-)Kompetenz

[8]Bzw. in dem sie sogar auf ebendiese Leistung reduziert werden, worauf Tabeas Formulierung „*… und wenn du die nicht hast bist du halt irgendwie schlecht*“ hindeutet.

dagegen, die im Studium erlernt würde, führt Tabea hier nicht an. So wird ein Gegensatz konstruiert mit einer ausschließlich ‚produzierenden' und an dieser Produktivität bemessenen Tätigkeit, von der sich Tabea abgrenzt, und der Tätigkeit als Sozialarbeiterin, die für **sie weniger Kompetenz- als vielmehr ‚Charaktersache'** ist und die sich an **zwischenmenschlichen Beziehungen und freiwilliger Zusammenarbeit** zwischen Sozialarbeiter*in und Klient*in orientiert – ein (durchaus idealisiertes) sozialarbeiterisches Berufsbild, das Tabeas Dispositionen zu entsprechen scheint. Doch auch andere Aspekte spielen bei ihrer Abkehr vom Schreiner*innenberuf eine Rolle:

> „[D]ann hab ich irgendwie.. gemerkt dass mein Ausbildungsberuf in dem ich eigentlich arbeiten wollte Schreiner nicht so.. also ähm nicht so geeignet für mich ist und.. joa.. keine Ahnung dann hab ich, eigentlich wars eher so, dass mein Freund dann irgendwann meinte heute ist der letzte Tag wo man sich noch einschreiben kann für Soziale Arbeit weil ich da vorher irgendwie schon öfter drübern bisschen drüber nachgedacht hab weil ja ganz viele Freunde von mir das auch studieren und weil ich irgendwie so dachte das ist eher so der Job den ich mir für mein Leben vorstellen kann als Schreiner zu sein, ja.. naja dann hab ich mich halt mal eingeschrieben und dacht so naja wenns nicht klappt dann halt nicht und dann hats aber geklappt."

Es verdichtet sich der Eindruck vom zentralen Stellenwert der **Rückmeldungen aus Tabeas sozialem Umfeld** für ihre Entscheidungen – so orientiert sie sich an ihren Freunden in der Sozialen Arbeit und folgt dem Hinweis ihres Freundes zur Immatrikulationsfrist für das Studium. Ihre Bewerbung für das Studium scheint sie dabei unbelastet und ohne spürbaren Druck, sondern eher mit **Leichtigkeit** anzugehen *(„… hab ich mich halt mal eingeschrieben", „wenns nicht klappt, dann halt nicht")* – eine Lesart, die sich im späteren Material bestätigt. Zugleich wird hier die Relevanz der finanziellen Versorgung deutlich:

> „Also ich bin im Sommer mit der Ausbildung fertig geworden und äh.. joa dann dacht ich mir halt okay was mach ich jetzt dann wars auch son bisschen wegen Krankenkasse und so ist dann ja billiger wenn man Student ist und dann dacht ich mir ey ich kanns ja mal versuchen irgendwie.. schadet ja nicht irgendwie und dann.. joa.. also war, es war eher spontane Entscheidung Soziale Arbeit zu studieren aber da hab ich jetzt eh also hab ich echt schon seitm Abi mehrfach drüber nachgedacht.. und jetzt bin ich auch froh, dass ich das mache."

Tabeas Ausführungen über die *„spontane Entscheidung"* für die Soziale Arbeit sind von dem Gedanken an ihre finanzielle Absicherung geprägt und auch hier von einer gewissen Leichtigkeit, durch die das Studium nicht als früh und fix gestecktes Ziel am Ende eines disziplinierten und geplanten Weges erscheint, sondern als

Resultat eines **abwechslungsreichen und flexiblen beruflichen Orientierungsprozesses**. Zugleich ist diese Entscheidung weniger „*spontan*" als Tabea es an dieser Stelle ausdrückt, schließlich spielt der Gedanke an die Soziale Arbeit für sie bereits seit dem Schulabschluss eine Rolle.

Studien(fach)wahl im Kontext der Herkunftsfamilie

Wenn also Tabea schon in ihrem Freiwilligen Sozialen Jahr mit dem Gedanken gespielt hat, Soziale Arbeit zu studieren und eine Nähe zu diesem beruflichen Feld antizipiert hat, fragt sich, warum sie sich nicht schon damals für dieses Studium entschieden hat. Hier wird der Blick auf Tabeas mittlerweile verstorbene Mutter gelenkt, die an der gleichen Hochschule wie Tabea studiert hat und Sozialarbeiterin war und die ihrer Tochter von ebendieser Studienfachwahl abgeraten hat:

> „(…) [W]eil meine Mutter nämlich immer meinte ich solls auf gar keinen Fall machen. (I: Sie hats selbst studiert?) Ja ((Tabea lacht – I lacht)) weil sie, also sie meinte halt sie war halt irgendwie dann lange arbeitslos und hat halt auch keine Stelle mehr gefunden und hat halt gemeint sie kotzt es so an, dass äh.. halt.. dass man irgendwie als, und die hatte ganz viele noch Zusatzausbildungen und bla, dass man halt irgendwie keine Stelle in dem Bereich findet und (…) da hatse immer gesagt ich soll bitte was machen wo man nich.. so von diesem ähm Einspar-ähm..-dings so betroffen ist halt und.. ja."

Die negativen Erfahrungsberichte der Mutter über die **prekären Beschäftigungsverhältnisse** in der Sozialen Arbeit und ihr expliziter Rat, nicht diesen Beruf zu wählen, halten Tabea letztendlich nicht vom Studium der Sozialen Arbeit ab. Dass die berufliche Laufbahn ihrer Mutter und damit auch Teile von Tabeas Kindheit selbst von finanziellen Engpässen geprägt waren, schlägt sich auch in Tabeas Kindheitserzählungen nieder – etwa, als es um das katholische Privatgymnasium geht, das sie besucht hat:

> „[A]lso ich hab mich da gar nicht wohlgefühlt in dem.. Umfeld weil.. also so.. das war dann alles so diese typischen reichen.. Schnöselkinder also, es tut mir Leid das so zu sagen also da waren auch coole Leute natürlich aber.. ähm, ja und keine Ahnung wir kommen eigentlich eher aus so nem sag ich mal finanziell.. niedrigen Umfeld würd ich sagen also so meine Mutter hat auch Jahre lang Hartz IV bekommen und ich hatte wirklich als Kind nich' viel Geld und deshalb konnt' ich mich da in der Schule gar nich' mit identifizieren also.. da war ich auch eher immer so der Anti.., also da hab ich eher son bisschen äh aus Trotz so dagegen gehalten irgendwie weil ich das irgendwie nich' so gut fand… Ja."

Tabea identifiziert sich mit dem „*niedrigen Umfeld*", in dem sie aufgewachsen sei und das von Arbeitslosigkeit und geringen finanziellen Mitteln geprägt war – also auch **Notwendigkeitserfahrungen** umfasste – und grenzt sich im gleichen Zug von den „*reichen Schnöselkindern*" an ihrem Gymnasium ab. Es entsteht der Eindruck von Tabea als rebellischer „*Anti*"-Schülerin an einer sonst eher elitär geprägten Privatschule. Zugleich bleibt die Frage offen, was genau sie an der Schule bzw. ihrer Schüler*innenschaft *„irgendwie nich so gut fand"* – eine Frage, die weiterverfolgt werden soll. Entsprechend dieser Beschreibungen zeigen ihre weiteren Ausführungen, dass Tabea an der Schule keinen festen Freundeskreis hatte, sondern ihr enges soziales Umfeld vor allem in ihrer Wohngegend zu verorten ist, wo sie mit ihrer Mutter in einem Wohnprojekt für Alleinerziehende gelebt hat *(„[D]as war son soziales Wohnprojekt für.. alleinerziehende Mütter.. und da warn halt, das war total geil, da warn sauviele Kinder, alle in meinem Alter").* Ihre Freund*innen dort beschreibt sie schließlich sogar als „*Familie*". Diese **Gemeinschaft** wird von Tabea besonders herausgehoben und ist für sie von hoher Bedeutung.

Dass Tabea überhaupt das Gymnasium besucht hat, ist auf den Einfluss und die Entscheidung ihres Vaters zurückzuführen: *„[A]lso da wollte halt mein Vater, dass ich da unbedingt hingeh weils halt ne katholische.. Privatschule is".* Offensichtlich war die kirchliche Ausrichtung der Schule für den Vater entscheidend, was auch deshalb nahe liegt, weil er selbst unter anderem Theologie studiert hat. Interessant ist, dass diese Entscheidung über den Schulbesuch vom Vater getroffen wurde, obwohl Tabea zu der Zeit bei ihren Großeltern und später bei ihrer Mutter gewohnt hat und der Kontakt zu ihrem Vater nur durch Besuche am Tag gegeben war – seiner geringeren Involvierung in die alltägliche Erziehung zum Trotz lag diese Entscheidung über den schulischen Bildungsweg von Tabea bei ihm. Wie genau die weitere Erziehung von Tabea zwischen den unterschiedlichen Familienmitgliedern organisiert war, geht aus dem Material nicht hervor.

Was allerdings besonders deutlich wird, ist Tabeas Abgrenzung von ihrem Vater. Auf die Frage hin, welche Rolle er – außer bei der Entscheidung über ihren Schulbesuch – in ihrer Berufsorientierung gespielt habe, antwortet sie:

> „Ja also eher so ausm Anti, also weil der ist halt so sehr der Akademiker, der hat irgendwie Philosophie, Jura und Theologie studiert und Psychologie, genau. Und.. dem wars halt immer sauwichtig dass ich halt ne akademische Karriere mach so also auf jeden Fall auf Abi und auf jeden Fall irgendwie halt mh am besten Doktortitel ja oder und dann hab ich halt.. ja ich weiß nich' so ich hab auch manchmal das Gefühl das Schreinerding hab ich auch son bisschen gemacht äh um so zu zeigen nöö kein Bock auf dein, auf deine äh Unikarrierepläne für mich aber.. ja. Also der,

> dem wars eigentlich, der wollte immer, dass ich sowas wie Jura oder Medizin oder so studiere, ja.“

Erneut benutzt Tabea den Begriff „*Anti*“, um ihre konträre Haltung – diesmal ihrem Vater gegenüber – zu verdeutlichen. Ihre Abgrenzung von den „*Unikarriereplänen*“ ihres Vaters, der für sie „*sehr der Akademiker*“ ist, und von den von ihm intendierten prestigeträchtigen Universitätsfächern Jura und Medizin ist augenscheinlich – die Schreiner*innenausbildung wirkt in diesem Licht wie ein Akt der Rebellion und auch die Soziale Arbeit ist ein Weg **jenseits der akademischen Karriere- und Statusvorstellungen**, die Tabea ihrem Vater zuschreibt. Tabeas betonte Lässigkeit im Umgang mit den väterlichen Plänen („*nöö kein Bock*“) kann auch als Distinktion gelesen werden, da sie sich damit über seine Lebensvorstellungen erhebt und eine universitäre Laufbahn – im Gegensatz zu ihm – gar nicht ‚nötig hat‘[9]. Eine alternative Lesart könnte lauten, dass Tabea mit den Bildungsvorstellungen ihres Vaters an ihre Grenzen kommt und sich deshalb davon so betont abgrenzt – auch diese Auslegung kann nicht ausgeschlossen werden.

Eine nähere Betrachtung dieser Abgrenzungsfolie verweist auf Parallelen zwischen Tabeas Sicht auf ihr Kulturanthropologiestudium, dessen Texte sie als „*komisch, kompliziert, fachmäßig formuliert*“ und nur für „*Fachidioten*“ geschrieben darstellt, und auf ihren Vater:

> „[A]lso meine Schwester ist äh auch eher wie mein Vater die ist da auch sehr geistig, das ist für die so ganz, die diskutieren dann auch immer und so aber.. also mich, mich nervt das eher dann mit so vergeistigten Akademikern zu diskutieren weil für mich kommt da irgendwie nix bei raus immer son bisschen oder ich brauch irgendwie,.. also ja. Bin glaub ich dann eher wie meine Mutter son bisschen.“

Dass Tabea ihre biologische Halbschwester, die beim Vater und dessen neuen Partnerin wohnt, als ihre „*Schwester*“ bezeichnet, verweist zum einen auf die

---

[9]Über ihren Vater berichtet Tabea, dass dieser in seinen aktuellen Beruf als Berufsschullehrer erst vor wenigen Jahren „reingerutscht“ ist: „[U]nd davor hat er eigentlich nicht wirklich gearbeitet da hat er eigentlich nur studiert.. sein Leben lang“. Vor diesem Hintergrund liegt nahe, dass der Vater mit seinen „Unikarriereplänen“ für seine Tochter versucht, sie zum Ergreifen einer akademischen Karriere zu bewegen, die bei ihm selbst nach der Promotion gescheitert zu sein scheint.

gelebte Familienpraxis, innerhalb derer für Tabea die Bedeutung der biologischen Verwandtschaft hinter der sozialen Beziehung zurücktritt[10]. Zum anderen konstruiert Tabea **zwei familiäre Fronten**. Es liegt die Lesart nahe, dass diese zwei Fronten zugleich auf zwei unterschiedliche familiär angelegte Habitussyndrome verweisen: mit ihrem Vater und dessen Tochter auf der einen Seite, die „*immer*" wie „*vergeistigte Akademiker*" zu „*diskutieren*" scheinen, und Tabea und ihrer Mutter auf der anderen Seite, wobei Tabea „*kein Bock*" auf eine Universitätslaufbahn hat und stattdessen das „*Handfeste*" und „*Bodenständige*" bevorzugt. Vor dem Hintergrund betont Tabea zwar die Nähe zu ihrer Mutter, sie orientiert sich an ihr und wählt sogar den gleichen Beruf wie sie – allerdings beinhaltet auch diese Anlehnung eine ‚Rebellion', denn Tabea setzt sich über den expliziten Rat ihrer Mutter, nicht das Berufsfeld der Sozialen Arbeit zu wählen, hinweg. Ihre ‚Anti-Haltung' schlägt sich so mehrfach nieder.

Dabei bezieht sich Tabeas Abgrenzung nicht nur auf die von ihr erwähnten Fächer Jura und Medizin, sondern umfasst noch mehr – darauf verweist ihre Antwort auf die Frage, welche Studiengänge für sie auf keinen Fall in Frage gekommen wären:

> „Boah, des is' jetzt <u>schwierig</u>. Jura, glaub ich. Oder Theologie, ja sowas. (I: Mhmh) Oder.. ja halt irgendwie so Mathe,.. obwohl des fänd' ich sogar noch cooler als Jura glaub ich, aber halt irgendwie so diese.. oder ja so Bauingenieur-, halt so Sachen wo man so <u>extrem viel</u> lernen muss (…). [D]a hätt ich auch keine Lust drauf, dann irgendwie nur zu lernen und mir da irgendwelche Formeln einzutrichtern und.. des wär mir glaub ich zu, zu theoretisch oder.. ja,.. ja."

Mit Jura und Theologie wählt Tabea hier erneut zwei Fächer, die eng verbunden sind mit der Laufbahn ihres Vaters, und ergänzt sie um das Bauingenieurwesen. Ihre Wahrnehmung des Bauingenieurwesens als „*zu theoretisch*" erinnert zwar an Tabeas Abgrenzung von ‚übertheoretisiertem' („*vergeistigtem*") Wissen, wo „*nix bei raus kommt*", verweist in diesem Kontext aber noch auf eine zusätzliche Komponente: Dass Tabea kein Fach studieren will, in dem sie „*extrem viel*" lernen muss, ist zugleich eine **Abgrenzung von einem bestimmten Lernverständnis**, das Tabea dem Bauingenieurwesen zuschreibt und das sich vor allem auf das Auswendiglernen vorgegebener Inhalte („*Formeln einzutrichtern*") beschränkt. Ihre geringe Passung zur ingenieuralen Fachkultur und den dortigen Vermittlungs- und Lehrformen werden an dieser Stelle deutlich.

---

[10]Bezeichnenderweise lebt Tabea damit in einer Form von ‚Patchworkfamilie' mit getrennten Elternteilen, von denen sich Sonja in ihrer Traditionsorientierung so vehement abgrenzt.

Studien(fach)wahl und antizipierte Zukunft

Tabeas Vorstellungen von ihrem Traumberuf in zehn Jahren sind relativ unkonkret:

> „Ähm.. irgendwie auf jeden Fall nette Kollegen, nettes Arbeitsumfeld.. und äh… ja irgendwie auf jeden Fall auch mit was Kreativem also.. jetzt nich' nur sowas wie Hausaufgabenbetreuung also.. schon, ja. Ja und vielleicht auch also keine Ahnung.. halt irgendwie… keine Ahnung.. halt ähm vielleicht auch irgendwie nich' mit so ganz festgefahrenen Strukturen sondern vielleicht auch so dass man selber son bisschen seinen Arbeitsalltag auch gestalten kann und.. joa."

Erneut stellt Tabea das Zwischenmenschliche in den Fokus *(„nette Kollegen", „nettes Arbeitsumfeld")*, ihr Wunsch nach etwas „*Kreativem*" verweist sowohl auf **Gestaltungsfreiheit** wie auch auf **Unkonventionalität**, was konträr zu ihren Ausführungen über das *„Formel eintrichtern"* im Bauingenieurwesen steht. Statt *„festgefahrenen Strukturen"* zu folgen will Tabea ihren *„Arbeitsalltag gestalten"*.

Zusätzlich erläutert Tabea, man brauche als Sozialarbeiterin zum einen „*Empathie*" und „*Selbstreflexion*", aber man dürfe auch nicht so „*festfgefahrn [sein] in seinen Vorstellungen*", sondern solle „*ergebnisoffen*" und „*experimentierfreudig*" an die pädagogische Tätigkeit herantreten. An anderer Stelle betont sie ihren Wunsch, nicht *„sinnlos meine meine Lebenszeit damit zu verschwenden irgendwie.. mich voll in die Karriere reinzuhängen weil wer weiß was morgen ist"* und stattdessen *„denk ich mir, hab ich lieber.. ne relativ.. sag ich mal entspannteZeit"* ohne das Ziel, möglichst viel Gehalt zu beziehen, denn: *„Mehr Zeit mit Familie und Freunden, das ist mir dann viel wichtiger als irgendwie.. Statussymbole sag ich jetzt mal"*. Hier verdichten sich die Hinweise sowohl auf Tabeas **Abgrenzung von Karriere- und Aufstiegsstreben** wie auch auf ihre **Dispositionen hin zur Orientierung an der Gemeinschaft**, aber auch an **Genuss, Spontanität, Hedonismus und an Unkonventionalität** jenseits von einengenden Strukturen oder festgelegten Ergebniszielen – denn: „*wer weiß was morgen ist*".

Dieser Ausblick auf ihr Berufsleben lässt sich noch konkreter fassen, bringt man ihn in Verbindung mit Tabeas Verständnis von der Sozialen Arbeit, das in den Ausführungen über ihre Professor*innen an der Hochschule zum Tragen kommt: Diese bezeichnet sie als *„ziemlich politisch"* – *„und des find ich auch gutweil irgendwie find ich muss man das sein wenn man Soziale Arbeit studiert"*. Diese ihrer Sicht nach sinnvolle und notwendige Verknüpfung von ‚politisch sein' und sozialarbeiterischem Handeln begründet Tabea folgendermaßen:

> „Ja weil man halt ähm.. ich weiß nicht weil man halt so.. sich mit so Themen befasst oder halt einfach so mit dem Menschen an sich befasst oder.. mit einfach den Problemen die wir auch in unserer Gesellschaft ham und.. also wenn man ich weiß nicht, ich find des führt einen immer son bisschen dazu, dass halt dieses ewige irgendwie Kapitalstreben und Karriere und.. also da frag ich mich immer son bisschen wozu denn, also.. ich mein die Wirtschaft, wir produziern eh schon so viel und irgendwie keine Ahnung, stellt man sich dann eher son bisschen die Frage, wie könnt mans denn so machen, dass es allen gut geht und nich' nur.. so denen, die halt stark genug sind in dem System irgendwie mitzumachen irgendwie, ja."

Es zeichnet sich eine **diffuse Abgrenzung** von Tabea gegenüber maßloser Produktion, gegenüber dem maßlosen Streben nach wirtschaftlichem und karrierebezogenen Wachstum und gegenüber den damit verbundenen sozialen Ausgrenzungsprozessen ab und es deutet sich ein partizipatives, **egalitäres Idealbild** der Gesellschaft an. Dieser Eindruck erhärtet sich im weiteren Verlauf von Tabeas Ausführungen, in der sie vor diesem Hintergrund die **Soziale Arbeit als gesellschaftsformende Instanz** beschreibt: *„[D]es hat letztens im Seminar auch äh der [Herr A] wars glaub ich, n Zitat gesagt was ich voll gut fand irgendwie: ‚Die Soziale Arbeit ist der Stachel im Fleisch der herrschenden Systeme'. Und des fand ich dann schon.. cool irgendwie weil dann dacht ich mir ja dann verbringt man halt auch seine Zeit mit was, was irgendwie die Gesellschaft vielleicht mehr in ne Richtung formt, die man selber auch gut findet."* Indem sich Tabea dieses Zitat eines Professors zu eigen macht, demonstriert sie ihr schon nach wenigen Wochen des ersten Semesters erlangtes studienbezogenes Wissen. Zudem unterfüttert sie damit ihre Sicht auf die Soziale Arbeit mit einer akademischen Quelle, wodurch ihre Definition der Profession als distinktiver Akt gelesen werden kann.

Interessant ist noch ein Blick darauf, wie sich Tabea ihr Privatleben in zehn Jahren vorstellt: Sie antwortet hier ohne Zögern und recht knapp, dass sie „*halt Kinder, n Hund, Katze*" will und „*schon eher so standardmäßig Familie, vielleicht irgendwie coole große Wohnung oder größer als jetzt zumindest*". Was die Kindererziehung angeht, „*würd [sie] dann einfach auch nich so viel arbeiten*" und ihr „*Kind nicht schon so früh weggeben*" – mit einem halben Jahr wäre ihr etwa zu früh. Außerdem antizipiert sie mehrere unterstützende Betreuungsstrukturen: *„[A]ber sonst klar irgendwie halt in die Krippe, inen Kindergarten, Hort was weiß ich.. irgendwie Betreuungs-, oder vielleicht haben dann ja auch meine Eltern, irgendwie sind dann Großeltern die auf die Kinder aufpassen können oder keine Ahnung, oder man findet halt irgendwie, also auch alle meine Freunde wohnen im [gleichen Viertel]*".

Eine Familiengründung ist für Tabea also selbstverständlich und gleichzeitig ist sie **pragmatisch**, **bescheiden und sicherheitsorientiert**, was ihre künftigen Wohnverhältnisse angeht – mehr als eine große Mietwohnung in ihrem Heimatviertel strebt sie nicht an. Aufschlussreich ist außerdem, dass sie die Zuständigkeit für die Kindererziehung antizipiert – ihren Partner erwähnt sie hier nicht – und nicht nur formelle Formen der Kinderbetreuung im Hort oder der Krippe in Anspruch nehmen will, sondern auch auf die Unterstützung ihrer Eltern und Freunde im gleichen Stadtviertel setzt. Erneut zeichnet sich die hohe **Bedeutung ihres sozialen Netzes** ab und zugleich entpuppen sich ihre **Vorstellungen von Familiengründung als recht konventionell**.

Auf die Nachfrage hin, ob sie sich auch vorstellen könnte, dass ihr Partner sich Elternzeit nimmt, antwortet Tabea:

> „Und ich soll dann arbeiten gehen? (I: Genau) Boah, das fänd‘ ich glaub ich nich‘ so doll ((Tabea lacht – I lacht)), also, also ne, Quatsch, keine Ahnung.. vielleicht fänd‘ ichs auch gut, keine Ahn-, ich hab ja noch kein Kind, vielleicht denk ich mir auch boah endlich mal Ruhe oder so. Aber… ja keine Ahnung, kann ich irgendwie noch gar nich‘ sagen.“

Spontan lehnt sie diese Vorstellung vehement, sogar belächelnd, ab. Wieder kommt hier Tabeas **Abgrenzung von einem Fokus auf das Erwerbsleben** zum Tragen, wenn sie fast bestürzt nachfragt „*Und ichsoll dann arbeiten gehen?*“. Anschließend relativiert sie ihre spontane Reaktion, der Eindruck ihrer starken Abwehr der Elternzeit auf Seite ihres Partners bleibt aber bestehen und scheint eng verknüpft zu sein mit Tabeas Abgrenzung von Karrierestreben. Im Vergleich zu Sonja zeigt sich so bei beiden ‚weiblichen‘ Fällen, dass sie die schwerpunktmäßige Zuständigkeit für die Kindererziehung antizipieren und diese für einen männlichen Partner ablehnen. Diese Vorstellungen sind zugleich unterschiedlich konnotiert: So schwingt bei Tabeas Antizipation der Erziehungszeit insbesondere ihre Abgrenzung von einem Fokus auf das Erwerbsleben mit, während Sonjas Orientierung an der Kindererziehung stärker auf einer positiven Identifikation damit beruht (*„[I]ch glaub ich würde meine Kinder gerne aufwachsen sehen“*). Im Ergebnis sind sich beide Fälle in dieser Frage relativ nah und in den Vorstellungen der zwei Studentinnen bahnt sich eine Familiengründung und Arbeitsteilung nach traditionell-binären Mustern an.

Habitus, Studien(fach)wahl und Milieuspezifika

Die berufliche Orientierung von Tabea ist geprägt von den unterschiedlichen Einflüssen durch ihre beiden Elternteile, die zugleich auf unterschiedliche Habitusdispositionen verweisen. Mit ihrer Mutter identifiziert sich Tabea und betont das Positive ihres *„niedrigen Umfelds“*, in dem sie mit ihr aufgewachsen ist – denn dort hatte sie immer Freund*innen um sich, die für sie „*Familie*“ waren. Diese Werte von **Gemeinschaft**, vom **Zwischenmenschlichem** und von **Beziehungen** tragen sich durch das gesamte Material. Vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen von Tabeas Aufwachsen, das auch von Notwendigkeiten geprägt war, scheinen diese eng verknüpft mit ihren Handlungsmustern der **Flexibilität und Spontanität** – denn: „*wer weiß was morgen ist*“.

Zugleich findet eine starke Abgrenzung gegenüber ihrem Vater und dessen Bildungs- und Lebensvorstellungen statt: Seinen „*Unikarrierepläne*“ schließt sie sich nicht an, sondern die damit verbundenen Studienfächer Medizin, Jura oder Theologie sind das Letzte, was Tabea sich für sich vorstellen könnte. Eine **Abgrenzung von Statusdenken und Aufstiegsstreben** geht damit einher. Personifiziert durch die *„Schnöselkinder“*, die „*Fachidioten*“ und die *„vergeistigte[n] Akademiker“* (auch explizit ihren Vater der ebenfalls *„sehr der Akademiker“* sei), nimmt Tabea eine ausgeprägt ablehnende Haltung gegenüber dieser für sie scheinbar ‚realitätsfernen‘ Welt ein. Abwertend steht sie auch Studienfächern gegenüber, in denen es nur um „*Formeln*“ und das Auswendiglernen vorgegebener Inhalte geht.

Vor diesem Hintergrund ist Tabeas Orientierungsprozess von **Pendelbewegungen** geprägt vom Freiwilligen Sozialen Jahr über die Kulturanthropologie und die Schreinerinnenlehre bis zur Sozialen Arbeit. Dass die bildungsnahen Habitusdispositionen von väterlicher Seite sich dabei auch in Tabeas Orientierungen niederschlagen, spiegelt sich sowohl in ihrem erfolgreichen Abitur an einem Privatgymnasium wie auch der durchaus **abstrakten universitären Studienfachwahl** zur Kulturanthropologie hin. Diese Wahl kehrt Tabea jedoch schließlich in ihr Gegenteil um hin zum „***handfesten***“ und „***bodenständigen***“ Schreinerinnenberuf – der ihr letztlich jedoch zu stark auf **Produktivität und Leistungskontrolle** ausgerichtet ist. Im Ergebnis wählt Tabea mit der Sozialen Arbeit an der Hochschule Hierstadt den Weg aus, den auch ihre Mutter genommen hat.

Geprägt sind diese Suchbewegungen zudem von einer **distinktiven Betonung des Unkonventionellen,** die auch **hedonistische Züge** hat: Tabea grenzt sich ab gegenüber einer ‚normalen‘ Berufslaufbahn ab (einem „*Büro-0815-Job“),* hat „*kein Bock*“ auf eine akademische Karriere und möchte nicht „*sinnlos meine*

Lebenszeit verschwenden“ für einen solchen Beruf[11]. Stattdessen sieht Tabea sich in der Sozialen Arbeit als einer durchaus **idealisierten gesellschaftsformenden Instanz**, in der es um das „*große Ganze*“ geht jenseits überakademischer Diskussionen oder wirtschaftlichen Wachstums. Dabei deuten sich in Tabeas Perspektive auf die Gesellschaft zusätzlich **egalitäre Züge** an, die sie sich als gleichberechtigte Gesellschaft jenseits von Materialismus und Statusdenken vorstellt.

Dass Tabea lieber *„[m]ehr Zeit mit Familie und Freunden“* verbringen statt diese in die Berufslaufbahn oder *„Statussymbole“* investieren will, spiegelt sich auch in ihren Vorstellungen von der Familiengründung wider: Diese sind recht konventionell (Partner, Katze, Kinder) und damit verbunden, selbst die Erziehungsarbeit auszuüben. Ihre Abgrenzung von einem Erwerbsfokus führt zur **affektiven Abwehr der Erziehungsarbeit auf Seiten ihres Partners**. Auch hier ist also eine Festigung der binär-geschlechtlichen Arbeitsteilung naheliegend. Darüber hinaus spielt die Dimension von Geschlecht in Tabeas Studien(fach)wahl vor allem dahingehend eine Rolle, dass sie den Großteil ihrer Kindheit und Jugend mit ihrer alleinerziehenden Mutter zusammengelebt hat und sich mit dieser stark identifiziert – sowohl was die berufliche Orientierung wie auch ihre Persönlichkeit angeht. Die väterlichen Bildungsstrategien und Lebensvorstellungen mögen für Tabea nicht nur nicht umsetzbar sein für sie, sondern scheinen für sie auch eine emotional aufgeladene Abgrenzungsfolie nach der Trennung ihrer Eltern sein.

Tabeas distinktive Betonung des Unkonventionellen, ihre Abgrenzung (und Abwertung) von Statusdenken und Aufstiegsstreben sowie ihre Orientierung hin zu Gemeinschaft und zu Genuss und Hedonismus verweisen auf eine Verortung des Falls im vertikal-mittleren Bereich der Traditionslinie von Facharbeit und praktischer Intelligenz, nämlich im **modernen Arbeitnehmermilieu mit Nähe zum Hedonistischen Milieu** (siehe auch Vester 2015: 164 ff.; 172 ff.).

[11]Obwohl Tabeas Aufwachsen von Notwendigkeiten geprägt sein mag, sprechen diese distinktiven Anteile und die damit verbundene Selbstsicherheit für eine relativ gesicherte/hohe soziale Position.

6.3 Fall Achim: „[Da] wollt ich Tanzlehrer werden und alle ham gesagt ‚Ja klar' wenn es das is was du möchtest, mach'"

Kurzeinführung in den Fall

Mit einer Dauer von eineinhalb Stunden ist das Interview mit Achim das längste des Samples. Wie beschrieben, wurden die Interviewinteressent*innen aus der Sozialen Arbeit zu einer Online-Umfrage eingeladen, um eine handhabbare Auswahl an Gesprächspartner*innen zu treffen. An dieser Umfrage haben fast ausschließlich weibliche Interessentinnen teilgenommen. Aus diesem Grund hat die Interviewerin männliche Interessenten, die sich im Seminar gemeldet, aber nicht an der Umfrage teilgenommen haben, explizit angeschrieben und zu einem Interview eingeladen – so auch Achim. Er hat wenige Tage später auf diese Nachricht geantwortet und sein Interesse, die Interviewerin „*bei [ihrer] Forschung zu unterstützen*", bestätigt.

Das Interview selbst ist von zwei Auffälligkeiten geprägt: Achim spricht vergleichsweise schnell und besonders ausführlich. Seine Erzählungen scheinen größtenteils nur so aus ihm ‚herauszusprudeln'. An einigen Stellen überschlagen sich seine Worte, was zu einer undeutlichen Aussprache und unklaren Transkriptionsstellen führt. Bei Fragen, die über das Berichten seines Weges hinausgingen und ihn stärker zu Reflexion anregen (wie die nach seinen Zukunftsvorstellungen und Wünschen), nimmt er sich zugleich einige Zeit zum Überlegen, bevor er antwortet. Diese Antworten fallen jedoch ebenfalls ausführlich aus, etwa im Gegensatz zu den eher verhaltenen Antworten von Sonja in diesem Teil des Interviews.

Nach Ende der Aufnahme zeigt sich Achim begeistert und enthusiastisch und betont von sich aus, wie angenehm das Gespräch für ihn war und dass es für ihn sehr interessant war, über seinen Weg in die Soziale Arbeit so intensiv nachzudenken.

Kurzeinführung in den Fall

Achim ist zum Zeitpunkt des Interviews 27 Jahre alt und studiert im ersten Semester Soziale Arbeit. Er ist der Erste in seiner Familie, der studiert. Sein Vater ist verstorben, als er zwei Jahre alt war. Im Anschluss daran war seine Mutter lange Zeit alleinerziehend und hat mittlerweile einen neuen Lebensgefährten. Über den Vater ist nur bekannt, dass er einen Realschulabschluss hatte. Achim hat einen älteren Bruder, der – wie Achim auch – das Abitur auf einer Gesamtschule absolviert hat. Sein Bruder wollte eigentlich Tierarzt werden und hat sich hierfür auch

mehrmals an einer Universität beworben, wurde aber nicht zugelassen. Stattdessen hat er eine Ausbildung zum Altenpfleger durchlaufen und es *„dann halt auch dabei belassen“* weil es ihm *„da gefällt“*.

Die Mutter der beiden hat einen Volksschulabschluss und ursprünglich eine Ausbildung zur Friseurin begonnen, diese allerdings abgebrochen, weil ihr Vater pflegebedürftig wurde und sie diese Aufgabe übernommen hat. Im Anschluss an diese pflegerische Tätigkeit ist sie nicht wieder in das Berufsleben zurückgekehrt, sondern ist seitdem *„Hausfrau und Mutter“*. Die dreiköpfige Familie lebte von der Witwenrente der Mutter, wodurch sie *„nich so die Geldprobleme [hatten], aber halt natürlich jetzt auch nich so viel“*.

Nach dem Tod des Vaters ist seine Mutter mit Achim und seinem Bruder zwischen verschiedenen vorübergehenden Orten gependelt, wo sie bei Verwandten wohnen konnten, bis sie schließlich in den dörflichen Stadtteil zurückgehrt sind, wo sie auch vorher mit dem Vater gewohnt haben. Dort hat Achim bis zu seinem 21. Lebensjahr gelebt.

Achim selbst hat nach seinem Abitur ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer Behindertenwerkstatt absolviert und anschließend zwei Studiengänge an einer Universität begonnen und abgebrochen: Geophysik/Meteorologie und Jura. Danach hat er eine Ausbildung zum Erzieher in einer Kindertagesstätte[12] absolviert und im Anschluss ein Studium der Sozialen Arbeit an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften begonnen. Achim lebt in einer Wohngemeinschaft mit zwei Studentinnen und ist zurzeit nicht in einer Partnerschaft.

Weg hin zum Studium

Achim beginnt die Erzählung über seinen Weg in das Studium damit, dass er schon seit seinem Freiwilligen Sozialen Jahr in einer Behindertenwerkstatt vor sechs Jahren „*weiß*“, dass er Soziale Arbeit studieren will *(„[A]lso eigentlich weiß ich das seitdem ich en FSJ gemacht hab“*). Dort sei ihm *„bewusst geworden“*, dass er gerne mit Menschen zusammenarbeitet, um sie zu *„unterstützen im Alltag“* und den *„Alltag mit denen zu gestalten“*. Damit beschreibt Achim seine berufliche Tätigkeit sehr ähnlich wie Tabea ihre berufliche Wunschtätigkeit: als freie, niederschwellige, gemeinsame Alltagsgestaltung. Für ein FSJ wiederum hat sich Achim entschieden, weil er schon während seiner Schulzeit als Ferienbetreuer in einem Jugendzentrum gearbeitet hat und das für ihn „*dasselbe im Grunde*“ ist wie die **Alltagsbegleitung** in der Werkstatt – in beiden Fällen

[12]Die Ausbildung bestand aus einer zweijährigen theoretischen Ausbildungszeit an einer Fachschule und einer einjährigen Praxiszeit in einer Kindertagesstätte.

hat ihm die Tätigkeit „*superviel Spaß gemacht*“ und war für ihn „*sehr entspannt*“. So hat er sich über Studienmöglichkeiten in diesem Bereich informiert und, nachdem er die Soziale Arbeit gefunden hatte, während des FSJs noch ein „*studiumvorbereitendes Praktikum*“ im Jugendzentrum absolviert. Seit dieser Zeit habe er „*verbissen*“ daran festgehalten, Soziale Arbeit zu studieren.

Achims Ausführungen über seine ersten Erfahrungen im pädagogischen Bereich, über die ‚**Bewusstwerdung**‘ seiner Freude an dieser Arbeit und seinen ‚entspannten‘ Zustand verweist auf eine **hohe Passung** zwischen ihm und diesen Tätigkeiten, perspektivisch auch den entsprechenden sozialarbeiterischen Handlungsfeldern. Dass er an diesem Berufswunsch *„verbissen“* festgehalten hat, deutet auf seinen unbedingten Berufswunsch hin, auf ein diszipliniertes Verfolgen desselben und eine gewisse Anstrengung. ‚Festhalten‘ musste Achim daran über längere Zeit, das lässt auch sein Alter von 27 schon erahnen.

So hat sich Achim seit seinem FSJ jedes Semester für die Soziale Arbeit an verschiedenen Hochschulen beworben, wurde aber aufgrund des Numerus Clausus nicht zugelassen. Um weiterhin seine Halbwaisenrente zu beziehen, musste er allerdings ein Ausbildungsverhältnis nachweisen und beginnt daher andere Studiengänge, die ihn interessieren. Dies diente für ihn nicht nur der Überbrückung, sondern er sah in diesen Studiengängen auch das Potential, dass er sich letztendlich für sie und gegen die Soziale Arbeit entscheidet (*„[H]alt eigentlich immer mit der Option okay vielleicht hat es seinen Grund und vielleicht isses dann das andere doch was ich halt machen möchte“*). Achim hält sich also die Möglichkeiten der Umorientierung und -entscheidung offen. Zuerst schreibt er sich für den zulassungsfreien Studiengang Geophysik/Meteorologie an einer Universität ein, bezeichnet seine Erwartungen daran allerdings im Nachhinein als „*naiv*“, denn er hat „*nich unbedingt so die Affiniti-, Affinität (…) zu Physik*“, dachte aber er könne sich diesen Anteil in der Geophysik „*anlesen*“ – was nicht der Fall war. Eine ähnliche Fehleinschätzung findet sich in seiner Bildungslaufbahn auch bei der Wahl seiner Leistungskurse: Achim hat *„en Jahr wiederholt weil ich dann.. äh.. ja vorher Mathe LK hatte und das war keine gute Entscheidung ((schmunzelt))“* – auch hier hatte er sich fachlich überschätzt und die Oberstufe neu begonnen, um einen anderen Leistungskurs als Mathematik belegen zu können. Sein Schmunzeln an dieser Stelle verweist wiederum auf seinen gelassenen Umgang mit dieser Erfahrung – eine Gelassenheit, die mehrere Stellen des Interviews prägt.

So wechselte Achim auch den Studiengang und bewarb sich – neben seiner regelmäßigen Bewerbung für die Soziale Arbeit – für Jura, wofür er ebenfalls zugelassen wurde. Doch auch dieses Studium trifft nicht seine Vorstellungen, denn Achim hat sich *„(…) bestimmt irgendwo en bisschen täuschen lassen wie das so*

im Fernsehn so in Amerika is‘ oder halt so irgendwie, und is‘ das dann.. stellt sich das dann dochn bisschen intressanter vor.“

Achim musste also ein Studium bzw. eine Ausbildung beginnen, um sich finanziell abzusichern, bis er durch Wartesemester zur Sozialen Arbeit zugelassen würde – das übt auf der einen Seite einen gewissen Zwang auf ihn aus, den er im Sinne einer Wahlfreiheit für sich umdeutet. Dabei geht er **interessensgeleitet, unbeschwert und spontan** vor und entscheidet sich für Studiengänge, in denen er sich eine Tätigkeit durchaus vorstellen könnte, von denen er aber keine oder nur sehr vage inhaltliche Vorstellungen hat. Dabei lässt er sich unter anderem von seinen Eindrücken der Berufsfelder aus Fernsehsendungen leiten, was etwa ein Gegensatz ist zu der methodisch-planenden Studienwahlvorbereitung von Sonja (Beratung durch Eltern, Interessenstest, Gespräche mit Vorgesetztem und an der Hochschule). Nachdem er sich auch gegen Jura entscheidet und bislang nicht zur Sozialen Arbeit zugelassen wurde, stellt Achim fest:

> „[U]nd hab dann halt auch, dann auch den Entschluss gefasst okay.. irgendeinen Studiengang zu machen, das bringt nichts, du machst ne Ausbildung, verbesserst deine Wartezeit.. und hab dann auch ähm die Erzieherausbildung gemacht.“

Bei seiner Erzieherausbildung war *„klar dass des nur zweckmäßig halt fürs Studium war, um Wartezeit zu verbessern“*. Das „*verbissene*“ Festhalten am Studium der Sozialen Arbeit ist damit verbunden, dass Achim von seinen interessensgeleiteten und unbeschwerten Überbrückungsfachwahlen zu einer **neuen Strategie** übergeht und nun **planvoll und strategisch** eine Ausbildung beginnt, um zum Studium zugelassen werden – mit Erfolg: Nach dem Ende seiner Ausbildung bewirbt er sich erneut für die Soziale Arbeit und wird an der Hochschule in Hierstadt zugelassen.

Studien(fach)wahl im Kontext der Herkunftsfamilie

Wie die Rekonstruktion von Achims Stationen vor dem Studium deutlich macht, beginnt sein Einsatz in pädagogischen Tätigkeiten schon in seiner Jugend und zieht sich von der Schulzeit über das Freiwillige Soziale Jahr bis hin zur Erzieherausbildung und zum Studium der Sozialen Arbeit. Die Nähe zu diesem Bereich hat er also schon früh aufgebaut – nämlich im Kontext seiner Herkunftsfamilie.

Achim ist mit seinem älteren Bruder bei seiner Mutter aufgewachsen, sein Vater ist früh verstorben. Achims Mutter war nie berufstätig, sondern hat in der frühen Kindheit ihrer Söhne ihren Vater **gepflegt** und war anschließend für die **Erziehung** zu Hause. Außerdem hat sie während der Schulzeit ihrer Söhne umfangreich **ehrenamtlich** in der Schule engagiert – von der ersten Klasse des

großen Bruders an bis zum Schulabschluss von Achim, also über *„dreizehn Jahre“* und das *„konsequent“*. Sie hat die Cafeteria der Schule mit betreut, als Vertretung Arbeitsgemeinschaften geleitet und Ausflüge begleitet. Für Achim ist sie eine – wenn nicht sogar *die* – zentrale **Bezugsperson** *(„[M]eine Mama war halt immer da“)*. Die Familie lebte von der mütterlichen Witwenrente und Achim beschreibt die finanzielle Situation so, dass *„(…) wir jetzt nich so die Geldprobleme [hatten], aber halt natürlich jetzt auch nich so viel (…). Und was halt möglich war, hatse [die Mutter, L.L.] dann halt auch versucht zu ermöglichen.“* In diesem Rahmen waren etwa Klassenfahrten und Schüler*innenaustausche nicht selbstverständlich, wurden aber von der Mutter ihren Möglichkeiten entsprechend finanziert. Von weiteren engen Bezugspersonen berichtet Achim nicht, aber von einem breiten sozialen Umfeld, bestehend aus Nachbar*innen und Freund*innen der Familie in seinem überschaubaren, dörflich anmutenden Herkunftsort, in dem die nachbarschaftliche **Gemeinschaft** eine zentrale Rolle spielt und Sicherheit gibt *(„[E]s is dann auch so typisch Dorf gewesen, dass andere immer wussten okay, ich bin der und der und gehöre zu meiner Mutter und irgendwie so achten dann Leute automatisch immer son bisschen darauf“)*.

Wann der neue Lebensgefährte der Mutter in die Familie gekommen ist, ist unklar. Er wird von Achim im gesamten Interview nur einmal erwähnt, als um die Organisation von Zusammenleben und Haushalt geht[13]:

> „Äh sei es jetzt meine Mutter und mein Bruder oder äh halt äh der Lebensgefährte den meine Mutter hat, halt da auch noch nach anderen zu gucken, dass man sich dann halt absprechen wer jetzt halt wann ins Bad geht oder guckt dass halt die Aufgaben gerecht verteilt sind. Das ist halt von meiner Seite her nie son Problem gewesen, weil meine Mutter dann halt auch gesagt hat so wir sind schließlich drei Jungs, wir können helfen im Haushalt.. und halt auch so erzogen worden sind dass wir halt auch Dinge machen die wir halt auch sehn. Und nicht nur Dinge machen die halt unsere Aufgabe sind sondern halt so en normalen Alltag einfach und ich kanns jetzt halt grad machen also mach ichs grad.“

Dass Achim abgesehen von dieser Passage den Lebensgefährten nicht erwähnt, verweist auf dessen vergleichsweise geringe Bedeutung für ihn und möglicherweise auch darauf, dass er erst spät zu der Familie gezogen ist. Gleichzeitig wird hier deutlich, dass Fragen der **Haushaltsführung** und des Zusammenlebens in Achims Jugend in **gemeinsamen Aushandlungsprozessen** geklärt wurden („*absprechen*“) und dass man dabei **Rücksicht** aufeinander genommen hat („*nach anderen zu gucken*“). Achims Mutter schient hierbei durchaus die tonangebende

[13]Mit dieser Passage leitet Achim seine Antwort auf die Frage ein, wie er sein bisheriges WG-Leben in Hierstadt beschreiben würde.

Person gewesen zu sein, hat ihre Söhne und ihren Lebensgefährten aber gleichermaßen in die entsprechenden Tätigkeiten eingebunden. Leitend war hierbei ein gemeinschaftliches Prinzip der Aufgabenteilung („*gerecht verteilt*") mit dem Ergebnis, dass Achim heute Haushaltsaufgaben mehr als Selbstverständlichkeit sieht denn als auferlegte Pflicht.

In der Schulzeit konnte die Mutter ihre Söhne nur bedingt unterstützen, wie Achim erzählt: *„[A]lso meine Mama hat ziemlich schnell gesagt so ähm.. ähm bis zu nem gewissen Grad kann ich euch helfen, das wird wahrscheinlich so des zweite Schuljahr sein, und dann wirds schon schwer. Also äh, ja also schon von Anfang an eigentlich gesagt ‚Bitte verlasst euch da nicht auf mich wenn ihr da mal was nicht wisst oder so'."* Achim vermutet, dass diese Distanzierung vom Lernstoff der Kinder auf den eigenen negativen Erfahrungen der Mutter in ihrer Schullaufbahn beruht, die sie mit ihrem Volksschulabschluss beendet hat. Den beiden Brüdern wurde von ihr freigestellt, nach eigenem Ermessen zu lernen oder Nachhilfestunden in Anspruch zu nehmen, eine weitergehende Kontrolle der Leistungen mütterlicherseits gab es nicht. Gleichzeitig wurde auch kein Druck auf ihre Söhne hinsichtlich ihres Schulabschlusses ausgeübt – vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur hätte sie alles positiv aufgenommen, so Achims Einschätzung *(„[J]etzt nich unbedingt so diese.. Kontrolle. Weil meine Mama halt auch ziemlich schnell oder halt auch gesagt hat wir lernen halt für uns (…). [U]nd seis jetzt en Hauptschulabschluss oder so, dann is das halt en Hauptschulabschluss").* Der familiäre Umgang mit Schulbildung ist damit nicht auf das Erlangen des höchsten Schulabschlusses ausgerichtet, stattdessen standen **frühe Eigenständigkeit, eigene Handlungsfreiheit und emotionaler Rückhalt** im Fokus.

Diese **Offenheit** – sowohl in der Familie wie auch im weiteren sozialen Umfeld – prägt auch Achims Berufswahl:

> „Ich konnt' eigentlich wirklich immer gucken, dass ich halt machen konnte was ich wollte, oder halt auch wirklich jede Idee umsetzen und das halt auch bis heute. Wenn ich gesagt hab so ich möcht' Architekt werden ham alle immer gesagt ‚Ja okay, mach das wenn du das möchtest' oder äh ich werd Anwalt oder, oder ne Phase hatt ich auch, wollt ich Tanzlehrer werden und alle ham gesagt ‚Ja klar, wenn es das is was du möchtest, mach' und standen eigentlich immer alle hinter mir und ham in allem was ich machen wollte halt auch immer gesagt ‚So wir stehn hinter dir und wenns das is was du möchtest und wenn es dich glücklich macht, dann mach das.' Und wos dann halt hieß Soziale Arbeit, und das dann halt auch mehrere Jahre, dann halt auch genauso."

In seinen vielfältigen Berufswünschen, die in Status und Prestige eine große Varianz aufweisen, stößt Achim auf eine offene und bereitwillige Unterstützung durch

sein soziales Umfeld. An ihre Grenzen stößt diese ergebnisoffene Unterstützung nur, als es um die Wahl des Studienortes und die **Finanzierung** des Studiums geht. Auf den 200 Kilometer weiten Wegzug reagiert Achims Umfeld kritisch *(„[W]os dann klar war, dass es [Hierstadt] is, waren klar alle nich so begeistert“)* und seine Mutter sieht das Studium als finanzielles Risiko:

> „[E]n bisschen Bedenken hatte sie halt schon, aber jetzt halt auch einfach so dieser finanzielle Faktor also, dass ich halt zum Beispiel meine Halbwaisenrente kriegt man halt nur bis zum Ende des 27. Lebensjahres.. und halt so diese.. ja, dass ich halt diese Sicherheit aufgegeben hab zu sagen so jetzt geh ich halt in den Beruf und verdien‘ regelmäßig Geld, nein, Sohnemann sagt so ich geh jetzt mal Vollzeit studieren und gucke wie das Geld reinkommt und wenns dann halt irgendwie Bafög oder Studienkredit sein muss was ich dann halt zurückzahl, dann ist das halt so, schon en bisschen Bauchschmerzen.“

Hier wird die Fremdheit einer akademischen Ausbildung bei Achims Mutter deutlich, da sie diese nur schwer bewerten kann. Es ist für sie nicht selbstverständlich, für das Studium einen Kredit aufzunehmen und sie wiegt die Schulden und die daraus entstehende Verpflichtung stärker als den antizipierten Nutzen einer akademischen Ausbildung. Ihre „*Bauchschmerzen*“ beim Gedanken an einen Studienkredit des Sohnes illustrieren ihre Disposition hin zu einem schuldenfreien, sicherheitsorientierten Umgang mit Geld und einem Streben nach (finanzieller) Unabhängigkeit.

In Achims Herkunftsfamilie zeigen sich also zum einen finanzielle Grenzen wie auch eine grundsätzliche Distanz zu einer akademischen Ausbildung. Gleichzeitig ist seine schulische und berufliche Orientierung von einem offenen, wenig lenkenden Umgang durch seine Mutter und das weitere Umfeld **jenseits von Status- und Prestigedenken** geprägt. Was wiederum die Tätigkeiten seiner Mutter angeht, deuten sich Parallelen zu den Berufswahlen ihrer Söhne an: So ist Achims älterer Bruder in einem pflegerischen Beruf tätig, während die Mutter ihren Vater über Jahr gepflegt hat. Achims selbst war von seiner Tätigkeit als Ferienbetreuer in einem Jugendzentrum so begeistert, dass er den Weg in einen entsprechenden sozialen Beruf weiterverfolgt – die Ähnlichkeit zu den ehrenamtlichen Tätigkeiten der Mutter sind unverkennbar. ‚Soziale‘ – also etwa **sorgende, pflegerische, erziehende Tätigkeiten** – scheinen in der Familie positiv besetzt und eine Nähe dazu dispositional angelegt zu sein.

Studien(fach)wahl und antizipierte Zukunft

Was Achims Zukunftsvorstellungen angeht, ist er sich sicher, wieder in seinen Heimatort zurückkehren zu wollen: *„[A]lso ich fühl‘ mich halt schon sehr mit*

Großdorf verbunden, also ähm für mich is' halt.. halt auch so der Wunsch, also nich' nur halt nach NRW halt irgendwann wieder zu ziehen, sondern halt auch so gucken halt auch hm in [meinem Herkunftsort] irgendwie son Plätzchen zu finden." Achim möchte ein *„Plätzchen finden"* in dem Ort, in dem er aufgewachsen ist. Hier kumulieren seine **Bescheidenheit und die Verwurzelung in seinem dörflichen Herkunftsumfeld** darin, dass er dorthin zurückkehren möchte, wo er hergekommen ist. Mit Rückblick auf die kritische Reaktion von Achims Mutter auf seine Studienentscheidung lässt sich also sagen, dass Achim einen mutigen Schritt aus seinem Herkunftsumfeld herauswagt – und damit auch aus den Bildungs- und Berufsvorstellungen seiner Mutter – aber antizipiert, sich letztendlich wieder in die für ihn bekannten Bahnen einzuordnen.

Auch seinen Traumberuf hat Achim schon im ersten Studiensemester klar vor Augen:

> „Ganz einfach, äh ich bin in einem Jugendzentrum (I: Okay). Und, und leite das entweder mit Kollegen oder je nachdem was halt der Träger ist, leit' ich das alleine und äh gestalte mit Kindern und Jugendlichen den Alltag. In den Ferien hab ich äh.. äh ja Teenager, Jugendliche, die gerne halt die Arbeit auch mit Kindern machen wollen in den Ferien und dann halt auch so Ferienaktionen planen und so das was halt bisher halt auch erlebt so mit Ferienfreizeiten, Ferienprogramm, Kooperationen mit anderen Einrichtungen, also die typische Arbeit halt in einem Jugendzentrum."

Erneut spricht Achim davon, mit seinen Klient*innen „*den Alltag zu gestalten*" – diese **pädagogische Betreuung auf Augenhöhe** scheint seiner Idealvorstellung eines Berufs sehr nahe zu kommen. Zusätzlich antizipiert er jedoch selbstverständlich eine **Leitungsposition**. Das Studium ist für ihn in diesem Rahmen nur ein Mittel zum Zweck, wie er weiter ausführt:

> „Aber das is.. ja eigentlich halt auch so der eigentliche Grund warum ich das halt auch mache [das Studium der Sozialen Arbeit, L.L.]. Also nich' nur um den Abschluss zu haben sondern weil da möcht ich hin [zur Stelle als Jugendzentrumsleiter, L.L.], das is' mein Ziel und wenn ich das erreicht hab kann sein, dass ich später dann so vielleicht en neues Ziel halt suche, vielleicht irgendwie so ne Weiterbildung irgendwas komplett in nem andern Bereich irgendwie so ne Fortbildung mache, aber das is so, da möchte ich hin, das macht mich glücklich. Dafür möcht ich halt den Bachelor haben, der reicht da auch, ich brauch keinen Master oder ich möcht, muss keinen Weg gehen der darüber hinausgeht.. könnt' ich das halt als Erzieher schon machen, würd' ich das halt auch nur Erzieherqualifikation machen, muss aber halt en Studium haben und deswegen den Bachelor. Und da bin ich halt auch schon glücklich. Würden andere sagen ich würde aber gerne den Master haben oder en Doktortitel oder wie die Möglichkeiten sind, dann ja die anderen, sollen die das machen, ich bin da.. nich so anspruchsvoll was jetzt so den Grad angeht."

Hier wird Achims **Abgrenzung von einem status- und prestigeorientierten Denken** noch einmal sehr deutlich. Seine beruflichen Vorstellungen sind davon geprägt, dass er seinen Weg Schritt für Schritt gehen will und sein Beruf mit keiner speziellen Position verbunden sein muss, sondern er ihn zufrieden machen soll. Achims Wünsche wirken damit **überschaubar** und scheinen für ihn **realistisch** erreichbar zu sein. Gleichzeitig hält er sich auf seinem Weg weitere **Umentscheidungen** offen: Er scheint sich nicht auf bestimmte Ziele oder ein bestimmtes Lebensmodell festlegen zu wollen, was für eine Offenheit seinerseits steht, aber auch auf eine gewisse Orientierungslosigkeit hindeutet. Außerdem grenzt er sich von *„anderen"* ab, die einen Master- oder Doktortitel erlangen wollen, da ist Achim nicht so *„anspruchsvoll"*. Eine Abwertung beinhaltet diese Abgrenzung zugleich nicht. Das mögliche Prestige eines Studiums oder entsprechende Aufstiegsmöglichkeiten spielen für ihn keine Rolle.

Was für Achim aber durchaus eine Rolle spielt in seiner beruflichen Zukunft, ist das Gehalt: Für ihn wäre es ein *„Glück"*, einmal eine Vollzeitstelle zu haben. Durch die könnte er sich etwa Reisen finanzieren, für die er bislang kein Geld hatte. Eine städtische Anstellung wäre ihm außerdem lieber als eine kirchliche, denn die ist *„sicherer"* und bringt *„mehr Geld"*. Geld *„beruhigt ungemein"* und Geld *„ermöglicht"* Dinge – so lässt sich sein Verhältnis dazu auf den Punkt bringen.

> „[I]ch hab en Auto und das fährt mich von A nach B, das ist für mich halt schon Luxus. Es muss jetzt kein Neuwagen sein, aber ich brauch irgendwann, meiner fährt auch noch lange. Oder auch für später ich.. also nicht nur weil ich finde das macht so von der Sauberkeit enormen Aufwand, aber ich brauch halt auch kein Haus, ich brauch auch keinen, keine Eigentumswohnung, also klar für viele is das.. bestimmt ne Sicherheit und halt auch was Beruhigendes, aber.. ich brauch halt nurn Dach überm Kopf."

Achims **Bescheidenheit** ist offensichtlich, für ihn sind ökonomischer Besitz und materieller Gewinn nicht handlungsleitend – aber Geld bedeutet für ihn **Sicherheit**. Gleichzeitig zeigen sich innerhalb dieser Vorstellungen auch **hedonistische Züge**: So kommt er auf das Thema der Familiengründung selbst zu sprechen, als es um seine Zukunftsvorstellungen geht und er sagt dazu, er möchte nach dem Berufseinstieg erst einmal sein Geld *„(…) für mich auszugeben, muss jetzt nicht direkt schon Nachwuchs haben oder so, sondern einfach halt so die Welt sehen, wofür halt einmal halt auch bis dato immer so das Geld gefehlt hat sag ich jetzt mal."* Achims Erfahrung der finanziellen Begrenzung und **Notwendigkeit** in Kindheit und Jugend führt dazu, dass er Geld jetzt als Mittel zur Unabhängigkeit und Freiheit sieht und die entsprechenden Vorteile ausnutzen möchte, sobald sie

ihm zur Verfügung stehen. Familiengründung steht in dieser Planung an zweiter Stelle. An späterer Stelle wird sogar klar, dass sie gar nicht zwangsläufig zu seiner Lebensplanung gehört: In seinem Umfeld beobachtet Achim, dass viele seiner Freunde heiraten und teilweise auch schon ein Haus bauen. Davon distanziert er sich und betont mit Blick auf seine Pläne zur Familiengründung: *„Wenns passiert, passierts“* und *„alles kann, nix muss“*.

Gleichzeitig antizipiert er, später einmal ein *„super Papa“* zu sein, nur *„viel zu nett“* und nicht konsequent genug *(„[W]ahrscheinlich würd‘ ich so dieses Ganze was ich in der Ausbildung gelernt hab total vergessen und sagen so ‚Ja klar, hier haste noch zwei Becher Schokoladeneis‘“).* Jedoch wünscht er sich, seinen Kindern mehr „*Disziplin und Eigenmotivation*“ mitzugeben – „*weil ich das selbst nicht kannte*“, wie er betont. Er möchte seine Kinder hinsichtlich ihrer Noten stärker fördern als es seine Mutter getan hat, damit sie nach ihrer Schulzeit ihren weiteren Weg möglichst frei bestimmen können: *„[M]an is halt nunmal dazu ich sag jetzt mal verdammt irgendwie aus der Schule rauszukommen und zu arbeiten und diesbezüglich sollte man, wenn man halt wirklich halt auch frei das machen möchte was man halt will, muss man halt auch leider Gottes dementsprechend halt die Noten mitbringen, es sei denn man hat dann halt auch die Ausdauer wie zum Beispiel in meinem Fall.“* Erwachsenwerden und die Pflicht, zu arbeiten, sind in dieser Darstellung eine ‚Verdammnis‘. Einerseits folgen Achims Vorstellungen einer hedonistischen, lustbetonten Orientierung, in deren Rahmen er sich von der **Ernsthaftigkeit und den Pflichten des Lebens** distanziert. Andererseits nimmt er diese Pflichten durchaus an legt eine gewisse Disziplin an den Tag, um beispielsweise seinen Schulabschluss zu absolvieren. Beides – Genuss und Disziplin – scheint so von Achim ‚ausbalanciert‘ zu werden. Durch sein Durchhaltevermögen und seine Ausdauer will sich Achim den Weg in eine Berufslaufbahn erarbeiten, in der er **frei und eigenständig** Entscheidungen treffen kann, in der er mit Klient*innen „*den Alltag gestalten“* und etwa Ferienaktionen planen kann. Sein beschwerlicher Weg zu dem Beruf als Jugendzentrumsleiter ist sozusagen die Gegenleistung für einen Beruf, der Freiräume und selbstständiges Arbeiten ermöglicht. Diese Perspektiven will er auch an seine Kinder weitergeben.

Dieses handlungsleitende Credo wird auch zum Abschluss des Interviews noch einmal deutlich, als Achim darüber erzählt, worauf es ihm im Leben ankommt: Für ihn ist besonders bedeutsam, dass er „*klar im bestimmten Rahmen, aber eigentlich halt immer das machen konnte was ich halt wollte, halt auch irgendwie.. also mein, mein Weg halt auch frei wählen konnte. (…) [D]ann kommt dann halt auch hinzu was muss man dafür leisten, aber einfach halt grundsätzlich auch von Familie oder Freundeskreis, immer die Möglichkeit gehabt zu haben, das frei zu machen was ich halt machen wollte.*“ Einen bescheidenen **Handlungsspielraum**

zu haben, den eigenen Weg ‚frei zu wählen', sich diese Möglichkeiten durch eigene Leistung zu erarbeiten und dabei auf den Rückhalt aus der Gemeinschaft vertrauen zu können, ist für Achim zentral.

Abschließend formuliert er noch seine drei Wünsche, über die er verhältnismäßig lange nachdenkt:

> „… (13 sec) Also ein Wunsch ist leicht, also es is' sehr kitschig aber ich hätt halt schon den Wunsch halt einfach meinen äh meinen Vater kennenzulernen, weil ich einfach.. zwei Jahre war wo er gestorben is'.. und da hab ich halt schon wo ich kleiner war halt.. schon sehr gelitten, dass ich halt so, ich hab en paar Fotos von ihm, aber ich wusst' oder ich weiß äh gar nich' wie hat er agiert oder wie hat er gelacht, wie war überhaupt die Stimme. Das wär dann halt wirklich irgendwie, halt so etwas wo ich sagen würde ja das wär, das wärn Wunsch.. auch einfach jetzt so aufgrund meiner jetzigen Situation wärs halt schon angenehmer haltn bisschen mehr Geld in der Tasche zu haben ((lacht)), das wär halt einfach jetztn Wunsch. Der dritte… ach en dritten bräucht' ich eigentlich auch ehrlich gesagt nich'. Also es is jetzt nich' so.. halt wie gesagt so des Geld weils dann halt einfach entspannter wäre und ne gewisse Sicherheit, man hat halt nunmal gewisse.. Fixkosten die man jeden Monat bezahlen muss. Aber ansonsten.. ich, ich bräucht' jetzt halt auch nich' mehr also nötig oder halt auch nich' mehr irgendwie.. ansonsten Wünsche hab ich halt nich'. Ich hoff halt natürlich dass das Studium erfolgreich is aber.. des schaff ich aus eigener Kraft, dafür brauch ich keinen Wunsch also irgendwie, ne, eigentlich.. Nö, ich bräucht' nur, ich würd' nur die zwei nehmen."

Hier wird *erstens* erneut deutlich, dass Achims Aufwachsen durch den Tod seines Vaters von schwierigen Phasen emotionaler Belastung geprägt war („*sehr gelitten*"). Bezeichnend ist, wie er den Wunsch äußert, seinen Vater kennenzulernen: Er betont Details der zwischenmenschlichen Interaktion („*wie hat er agiert*", „*wie hat er gelacht*", „*wie war überhaupt die Stimme*") und scheint sich ein genaues Bild von diesem Mann machen zu wollen, den er nie wirklich kennenlernen konnte. Sein wertschätzender Blick auf **soziale Beziehungen** und die **Wichtigkeit enger Bindungen** schlägt sich hier noch einmal nieder.

Zweitens impliziert Achims Wunsch nach „*mehr Geld in der Tasche*", um die „*Fixkosten*" zu zahlen und „*entspannter*" zu sein, dass dieser Aspekt der finanziellen Versorgung für ihn mit Sorgen und einem gewissen Druck verbunden ist. Er scheint zu wissen, wie es ist, keine finanzielle Sicherheit zu haben. *Drittens* äußert er auf manifester Ebene seine Selbstsicherheit in Bezug auf das Studium, die jedoch möglicherweise von unrealistischen Vorstellungen geprägt sein mag, wie es sich auch bei seinen Vorstellungen von Geophysik und Jura der Fall war. An einer akademischen Prüfung hat er bislang schließlich nicht teilgenommen. Und *viertens* verweist sein Verzicht auf einen dritten Wunsch auf seine Bescheidenheit.

Habitus, Studien(fach)wahl und Milieuspezifika

Achims Weg in die Soziale Arbeit ist zwar von Umwegen über zwei verschiedene Studiengänge und die Erzieherausbildung geprägt, von der **fachlichen Ausrichtung** her ist er allerdings ein sehr **geradliniger**. Schon früh hat Achim Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen gemacht, mit ihnen gemeinsam den *„Alltag gestaltet"*, was auf einen **niedrigschwelligen und partizipativen** Umgang auf **Augenhöhe** hinweist, und Begeisterung dafür entwickelt. Diese Form der pädagogischen Begleitung betont er daher auch bei all seinen daran anknüpfenden Tätigkeiten – sei es in der Behindertenwerkstatt oder in seiner antizipierten Leitungsfunktion eines Jugendzentrums.

So ist es auch dieser konkrete Traumberuf, für den er *„verbissen"* an der Sozialen Arbeit festhält, **strategisch** vorgeht, Wartesemester in Kauf nimmt und letztendlich eine fünfjährige Ausbildung absolviert, um zugelassen zu werden – mit Erfolg. Der akademische Abschluss oder mögliche Bildungstitel spielen für ihn dabei keine Rolle, von **Status- und Prestigedenken grenzt er sich grundlegend ab**. Auch materieller Besitz treibt ihn nicht an, von Bescheidenheit geprägt möchte er nur ein *„Dach über dem Kopf"* haben. Diese handlungsleitenden Werte zeigen Parallelen zu Achims Erfahrungen in seiner Herkunftsfamilie: Der Umgang mit begrenzten finanziellen Mitteln und die Möglichkeit, sich in diesem Rahmen die größtmögliche **Handlungsfreiheit** zu nehmen, haben ihn geprägt. Geld bedeutet daher für ihn zum einen Sicherheit, zum anderen aber auch die Möglichkeit, eine gewisse Genussorientierung auszuleben, auf Reisen zu gehen das spätere Gehalt erst einmal *„für mich"* auszugeben. Diese durchaus bescheidene Genussorientierung scheint gleichzeitig ‚in Balance' zu sein mit Achims **strategischem und ausdauerndem Weg** hin zu seinem Wunschstudium, für das er mehrere Jahre Wartezeit und sogar eine dreijährige Ausbildung in Kauf nimmt.

Seine schulische und berufliche Orientierung vollzog sich **ohne Leistungsdruck** oder das elterliche Ziel eines bestimmten Abschlusses oder Berufs. Stattdessen wurde er durch sein soziales Umfeld **ergebnisoffen** unterstützt – ob er nun *„Anwalt"*, *„Tanzlehrer"* oder *„Architekt"* werden wollte. Diese Handlungsfreiheiten prägen auch seine Berufsvorstellungen, denn die Möglichkeit, *„frei das machen möchte was man halt will"*, möchte er auch seinen Kindern weitergeben und orientiert sich damit am Wert von **Autonomie**. Zudem spielen **fürsorglich konnotierte Tätigkeiten** jenseits von finanziellem Gewinndenken eine zentrale und positiv besetzte Rolle in der Herkunftsfamilie, in der seine **Mutter** für ihn die **Bezugsperson** war und ist: Mit der Pflege ihres Vaters, der anschließenden Erziehung ihrer Söhne und ihrem ehrenamtlichen Engagement in den Schulen ihrer Söhne lebt sie außerhalb der Sphäre von Erwerbsarbeit vor, was ihre Söhne

als Altenpfleger und angehende Sozialarbeiter dann zu professionalisieren scheinen. Nicht nur in dieser fachlich-beruflichen Disposition, sondern auch in Achims Blick auf sein soziales Umfeld, seinen Vater und sein positives Selbstbild als Elternteil schlägt sich mehrfach nieder, dass die **Gemeinschaft** für ihn eine zentrale Rolle spielt.

Die zentrale Rolle seiner Mutter und die dadurch beförderte Nähe zu fürsorglichen Tätigkeiten prägt auch die Dimension der Vergeschlechtlichung von Achims Studien(fach)wahl: Das Interviewmaterial belegt, wie bedeutsam seine Mutter für Achim ist als Betreuungsperson, Bezugsperson und Orientierungsfolie. Das Zusammenleben mit ihr, dem Bruder und dem für Achim weniger bedeutsamen Lebensgefährten war von **gemeinschaftlichen Aushandlungsprozessen** und einer gleichmäßigen Verteilung der **Haushaltstätigkeiten** geprägt, so Achims Rückblick. Vor diesem Hintergrund hat er ein tendenziell egalitäres Bild entwickelt von der Aufteilung reproduktiver Tätigkeiten. Im Ergebnis scheinen Achims berufliche Orientierung und seine Vorstellungen von Familiengründung und von Familienorganisation vergleichsweise wenig von binär-vergeschlechtlichten Einflüssen geprägt zu sein.

In dieses Bild fügen sich Achims Vorstellungen von **Familiengründung** ein: Er sieht sich als späteren *„guten Papa"*, möchte sich aber nicht darauf festlegen, unbedingt eine Familie zu gründen. Auch hier hält er sich alle Möglichkeiten offen. Die Antizipation der familiären Versorgerrolle spielt in seinen Ausführungen keine Rolle. Gleichzeitig möchte er seinen potentiellen Kindern mehr **Disziplin** vermitteln, als er selbst erfahren hat, damit sie nach dem Schulabschluss mit weniger Aufwand als ihr Vater ihr Leben frei gestalten können. Achims von **Notwendigkeiten** geprägte Herkunftserfahrungen tragen somit zu einer eher methodisch-planenden und disziplinierten Orientierung bei, mit der er auch selbst bei seiner Zulassung zur Sozialen Arbeit erfolgreich war. Die wiederkehrende Offenheit von Achims Zukunftsvorstellungen – sei es bei seinen beruflichen Möglichkeiten oder der Familiengründung – gehen Hand in Hand mit seinem **schrittweisen Vorgehen**. Er setzt sich **überschaubare, mittelfristige Ziele** und eine langfristige, von festen Zielen geprägte Lebensplanung kommt für ihn nicht in Frage.

Zusammenfassend ist es das Zusammenspiel von Achims Abgrenzung von Prestige- und Statusdenken, seiner Bescheidenheit, seiner offenen Vorstellungen von Familiengründung, seiner tendenziell egalitären Vorstellungen von der Aufteilung reproduktiver Aufgaben, die hohe Bedeutung von Gemeinschaft und zwischenmenschlichen Beziehungen und die positive Orientierung an seiner Mutter, die stets fürsorgliche Tätigkeiten ausgeübt hat, das seine hohe fachliche Passung zur Sozialen Arbeit maßgeblich prägt. Achims Fall zeigt damit einige

Parallelen zu dem Tabeas, aber ebenso einige Unterschiede: Auch bei Achim findet sich eine Abgrenzung von Status- und Prestigedenken, er hat ein partizipatives und egalitäres Verständnis von seiner Tätigkeit als Sozialarbeiter und ordnet seine Vorstellungen von Genuss der beruflichen Sphäre nicht völlig unter. Gleichzeitig findet sich bei ihm ein größerer Bildungsaufstieg ohne Eltern als erwerbsbezogene Vorbilder und ohne familiäre Unterstützung während der Schulzeit. Zudem zeichnen sich bei Achim keinerlei Spuren von Distinktion ab, wie es bei Tabea der Fall ist. All dies verweist in Kombination mit Achims Wunsch nach freien Entscheidungsmöglichkeiten auf **eine Verortung von Achims Fall in ähnlicher horizontaler Lage wie der von Tabea, aber eher im vertikal-unteren Bereich**. Allerdings entsprechen Achims Habituszüge nur teilweise den Spezifika des Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus und stattdessen sind in seinen Handlungsorientierungen auch Hinweise auf das Hedonistische Milieu erkennbar. Eine schlüssige Milieuhypothese ist für diesen Fall deshalb nicht möglich und seine Verortung erfolgt vorrangig vor dem Hintergrund der Relationen zu den anderen Fällen.

6.4 Fall Michael: „Samstag, Sonntag wird durchgearbeitet.. Also des is immer so“

Reflexion der Interviewsituation

Mit etwas über einer Stunde Dauer ist das Interview mit Michael durchschnittlich lang. Die Gesprächssituation ist von einem präsentationsfreudigen, selbstbewussten Auftreten Michaels geprägt: Er spricht flüssig, antwortet überwiegend ohne lange Überlegungen und setzt Betonungen so, dass seine Erzählungen eine gewisse Dynamik enthalten und ihnen gut gefolgt werden kann. Seine Körperhaltung spricht von Gelassenheit, er lehnt sich zurück und scheint die Befragungssituation zu ‚genießen‘. Teilweise erinnern Passagen an erzählerische Anekdoten, in denen Michael einen Spannungsbogen aufbaut oder spezielle Äußerungen besonders betont und vor dem Weitererzählen auf eine Reaktion der Interviewerin zu warten scheint. Die Interviewerin begibt sich in die Rolle der interessierten Zuhörerin und reagiert auf Michaels Pointen intuitiv und bestärkend, um sich seinem Erzählduktus anzupassen und die Gesprächsdynamik aufrecht zu erhalten. So folgt auf die von ihm betonte Äußerung *„[M]it 14 Jahren hatt ich mein erstes Auto gekauft ((lacht))“* etwa eine rhetorische Nachfrage der Interviewerin *(„Was?“)*, auf die hin Michael den für ihn wichtigen Inhalt nochmal bestätigen kann *(„Ja ((lacht))“)*.

Nach Ende der Aufnahme beginnt er einen Austausch darüber, wie viele Interviews geführt werden, bezeichnet Michael das Vorhaben als „*spannend*" und kommentiert anerkennend, dass die Forscherin dadurch sicher „*viele interessante Menschen*" kennenlernen würde. Michael begibt sich so auf Augenhöhe der Forscherin und in die Position, das Forschungsprojekt ‚beurteilen' zu können. Ihm ist es wichtig, Wertschätzung der Interviewerin gegenüber zu zeigen und gleichzeitig impliziert sein Kommentar, dass er zum Kreis dieser ‚interessanten Menschen' gehört.

Insgesamt nutzt Michael das Interview damit wie eine Bühne: Er präsentiert sich gekonnt und scheine eine ‚Geschichte' zu haben, die er erzählen will. Zugleich lässt er sich auf sämtliche Fragen der Interviewerin ein und überlässt ihr die Kontrolle über das Gespräch. Dieses selbstbewusste Auftreten von Michael ist zwar auffällig, wirkt aber zugleich authentisch. So lässt auch sein Sprachstil als umgangssprachlich bezeichnen und ist von einem leichten hessischen Dialekt geprägt, den er auch nicht zu verstecken sucht.

Kurzeinführung in den Fall

Michael studiert im ersten Semester Bauingenieurwesen und ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt. Er hat einen älteren Bruder, der ein Studium in Betriebswirtschaftslehre absolviert hat, und eine jüngere Schwester, die ihr Lehramtsstudium zurzeit pausiert, weil sie ein Kind bekommen hat. Michaels Eltern sind selbstständig im Autohandel und in der Immobilienbranche. Sein Vater hat einen Volksschulabschluss und sich mit achtzehn Jahren selbstständig gemacht. Seine Mutter ist ausgebildete Fremdsprachenkorrespondentin, hat diesen Beruf allerdings früh verlassen und ist in die Selbstständigkeit ihres Mannes eingestiegen, wo sie für die Buchhaltung zuständig ist.

Michael selbst wurde in die „*Exotenszene reingeboren*", wie er den Handel mit Hochklassewagen nennt. Michael schraubt an den exotischen Autos auch selbst herum, dies allerdings eher als Hobby. Seine Tätigkeit im Familienunternehmen fokussiert sich auf den Handel. Er hat ein Gymnasium besucht und nach der elften Klasse die Schule abgebrochen. Im Anschluss hat er die Ausbildungen zum Maurer und zum Maurermeister durchlaufen. Für ein Universitätsstudium im Wirtschaftsingenieurwesen wurde Michael bei zwei Versuchen nicht zugelassen und hat stattdessen das Bauingenieurstudium an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften begonnen. Neben seinem Studium arbeitet Michael zusammen mit seinem Bruder, mit dem er sich in seinem siebzehnten Lebensjahr selbstständig gemacht hat – ebenfalls im Autohandel. Zusätzlich ist Michael in einem Ingenieurbüro tätig.

Michael lebt mit seiner Freundin zusammen, die Architektur studiert. Die beiden sind seit Michaels vierzehntem Lebensjahr ein Paar und wohnen seit einem Jahr in einer gemeinsamen Wohnung und haben einen Hund.

Studien(fach)wahl im Kontext der Herkunftsfamilie

Als Intervieweinstieg auf die Frage hin, wie er zu seinem Bauingenieurstudium gekommen ist, nimmt Michael eine thematische Setzung jenseits der konkreten Studienfachwahl vor und bezieht sich auf seine ersten Arbeitserfahrungen in seiner Jugend: *„Also angefangen bei mir hats alles mal so mit, mit 14, 13–14 Jahren, war damals schon ziemlich, ziemlich, sach ich mal es hat mir sehr viel Spaß gemacht viel zu arbeiten oder generell in die Arbeit einzusteigen.. und hab auch damals schon sehr viel gemacht."* Dieser Einstieg steht sinnbildlich für etwas, das Michael und seine Herkunftsfamilie ausmacht: die gemeinsame Selbstständigkeit. So ist Michael mit seinem Studium beschäftigt, er ist einmal die Woche in einem Ingenieurbüro tätig und er ist gemeinsam mit seinem Bruder selbstständig im Handel mit Hochklasseautos – und *„Samstag, Sonntag wird durchgearbeitet.. Also des is immer so. Aber des immer schon so gewesen die letzten drei Jahre. Des is nix Neues"*. Michaels Alltag ist auf seine verschiedenen Formen der erwerbsbezogenen Arbeit ausgerichtet, sie nehmen den zentralen Stellenwert der Lebensführung für ihn ein. Die Begründung, warum Michael so viel Zeit in das Arbeiten investiert, verweist zum einen auf die positive Besetzung von Arbeit für ihn und zum anderen auf die prägenden Bedingungen in seiner Herkunftsfamilie:

> „Des macht mir Spaß. (…) Des is die Motivation. Es is wirklich, es is wirklich die Motivation, ich weiß auch nich wieso, aber äh.. meine Eltern sind genauso. Wir ham des so vorgelebt bekommen. Unser Vadder is so, mein Bruder is so, meine Schwester.. naja gut des is die einzigste, es einzigste Mädchen in der Familie, die wurd halt immer en bisschen.. geschont. Aber unser Vadder hat uns da sehr zu ge-, ich will net sagen gedrillt, des klingt so als hätt er uns gezwungen. Anfangs natürlich hatten wer manchmal schon kein Bock, da sagt er Jungs wir machen jetzt mal was."

Der zentrale Wert von **Disziplin und Arbeit** scheint in Michaels Familie nicht nur angelegt zu sein, sondern sie wird entlang einer **patriarchalen Linie** sozial vererbt. Michael schreibt zwar seinen beiden Eltern hohes Engagement für die Arbeit zu, erwähnt aber nur seinen Vater explizit, während er seine Schwester völlig aus der Einbindung in die gemeinsame Selbstständigkeit ausklammert. Sie wurde als „*einzigstes Mädchen*" schließlich „*geschont*", wodurch Frauen eine Schutzbedürftigkeit vor den Belastungen der Erwerbsarbeit zugeschrieben wird; ein Schutz, den die Männer der Familie offensichtlich bieten. Der Vater wiederum hat hier die

führende Rolle eingenommen und seine Söhne „*gedrillt*“, wobei Michael hier, seinen Habitusmustern und dem Wert von Eigenständigkeit entsprechend, die eigene Freiwilligkeit hervorhebt. Die enge Verknüpfung von Männlichkeit und beruflicher Leistung schlägt sich auch in Michaels frühem Einsatz in der familiären Selbstständigkeit wieder, bei dem er sich an seinem älteren Bruder orientiert hat: *„Also, lag aber auch en großer Teil daran, dass ich mit 13–14 en Bruder hatte der dann 18 war und dann auch voll dann mitten drin schon war. Man will natürlich als kleinerer Bruder immer es selbe machen wie der ältere Bruder. Und da wurd‘ man dann en bisschen mitgerissen“.*

Diese Begeisterung für die Arbeit im Autohandel gibt Michael heute ebenso patriarchal weiter: *„[M]eine Freundin hat zwei kleine Geschwister, die sind acht und zehn, elf isser jetzt geworden, und der Elfjährige der hat da richtig Bock drauf. Der liebt Autos und der is ähnlich wie ich.“* Seinen Neffen in spe bindet er in die Arbeit an den Autos ein und nimmt ihn zu Veranstaltungen mit – so wie Michael von seinem Vater einst zu Lamborghinitreffen mitgenommen wurde.

Die schwerpunktmäßige männliche Zuständigkeit für Erwerbsarbeit in der Familie spiegelt sich auch ebenso der Arbeitsteilung der Eltern und der gleichzeitigen Doppelbelastung der Mutter wieder: Während Michaels Mutter für die Erziehung ihrer Söhne und die Buchhaltung im gemeinsamen Autohandel zuständig war, war sein Vater in seiner Kindheit häufig, teilweise sogar *„dauerhaft unterwegs“* auf Geschäftsreisen. In diesen Zeiten war auch die Großmutter in die Erziehung involviert. Die familiäre Selbstständigkeit wird so durch eine **funktional ausdifferenzierte Arbeitsteilung** möglich, durch die dem Vater die Rolle ‚an der Front‘ des Familienunternehmens zugewiesen wird – der diese wiederum aktiv übernimmt und ausfüllt –, während die Mutter (auch gemeinsam mit anderen Frauen der Familie) im Hintergrund für Unternehmens- und Familienarbeit zuständig ist. Auch der Alltag von Michaels Familie ist geprägt von der ständigen Präsenz der beruflichen Selbstständigkeit: *„[D]a wird Arbeit und privat kaum getrennt weil des geht nicht. Weil da is‘ die Küche und nebendran isses Büro und dann wenn man ausm Büro rauskommt in die Küche dann isses privat, dann wird ständig über die Firma diskutiert.“* Das Bild der Familie als funktionale unternehmerische Einheit wird ergänzt durch Michaels Perspektive auf das heutige Verhältnis zu seinen Eltern, in dem er keine Hierarchie sieht, sondern eine Partnerschaft auf Augenhöhe: *„Zwischen unsern Eltern und uns isses nich‘ Eltern-Kinder, des is entweder firmentechnisch gesehn.. fast wie.. sach ich mal Partner, Kollegen und äh familiär gesehn sind des wie Freunde. (…) Aber des is‘ ne ganz andere Beziehung, wenn ich mir jetzt Freunde von mir anguck‘.“*

Ein Hauptgrund für die familiäre Zentrierung um die Selbstständigkeit ist die Sicherung von ökonomischem Kapital. So betont Michael, dass er *„nie so der Typ [war] der irgendwie sich hinsetzt und jetzt Konsole spielt oder so, ich hatt*

immer sehr viel Spaß dran gehabt da was zu machen, was zu sehn was ich mach und dann bisschen Geld zu verdienen." Dieses Verhalten wurde von den Eltern gefördert: Wenn Michael etwa als Jugendlicher verreisen wollte, wurde dieser Urlaub nicht von den Eltern finanziert, sondern er sollte sich das Geld selbst erarbeiten. Sobald er sein eigenes Geld verdient hat, haben seine Eltern ihn dafür gelobt und doch die Hälfte des Urlaubs bezahlt – „*einfach so, als Motivationsschub.*" Man sieht hier, dass für Michaels Eltern die Beteiligung an Arbeit und das eigenständige Erarbeiten von Geld positiv besetzt sind und sie das ihrem Sohn ‚schmackhaft' gemacht haben. Sich anzustrengen und Dinge selbst zu bezahlen, wurde bereits in der Kindheit positiv honoriert. **Disziplin, eigenständige Leistung und der finanzielle Gewinn** scheinen für ihn so schon früh identitätsstiftend gewesen zu sein. Auf dieses Prinzip, sich nichts schenken zu lassen, sondern sich selbst für seinen Erfolg anzustrengen, scheint Michael stolz zu sein und orientiert sich noch heute daran. Diese Prioritäten sieht er auch in den Werten, die ihm seine Eltern – auch diesmal ausschließlich adressiert an die Söhne – vermittelt haben und die auch auf einer **Abgrenzung von einer hedonistischen, genussorientierten Lebensweise** beruhen:

> „Und ähm.. ja wie soll mans sagen, wir wurden nich' geldfixiert großgezogen aber unsre Eltern ham gesagt ‚Jungs, wenn ihr Geld verdient hab ihrs einfacher. Macht euch darüber Gedanken. In'en Tag reinleben macht keinen Sinn, weil irgendwann macht ihr euch Gedanken wie zahl ich des, wie zahl ich des, wie zahl ich des.' Und im Endeffekt kommts eigentlich immer darauf an."

Die familiäre Selbstständigkeit entlang dieser Praktiken wurde von entsprechendem finanziellem Erfolg gekrönt, so Michaels Darstellung – denn der Autohandel lief während seiner Kindheit „*bombastisch*". Dabei besteht Michael zwar darauf, dass die Bedeutung von Geld nicht die zentrale Rolle in seiner Erziehung eingenommen habe, aber es scheint doch einen immensen Stellenwert für ihn einzunehmen – denn „*im Endeffekt*" kommt es doch „*immer darauf an*". In der Folge grenzt sich Michael mit seiner Familie nicht nur von anderen Familien ab, in denen die Eltern „*en anderen Job [machen]*", sondern seine Eltern vermitteln ihm auch den Wert einer gewissen **Diskretion**:

> „[W]as ich früh gemerkt hab is', dass man mit diesem Autohandel oder beziehungsweise mit diesen Autos aufpassen muss was man seinen Freunden erzählt. Des hat man schnell gemerkt, weil wenn man dann, für mich war des normal, als ich ganz klein war, diese Autos. Klar wusst' ich, andere ham die vielleicht nicht, aber es war erstmal normal. (…) [D]a muss mer halt echt aufpassen, des ham wer halt relativ früh gelernt, dass man, also des ham unsere Eltern immer gesacht, ‚Redet

> bitte net dadrüber‘ oder.. ich wurde auch in meinem Leben nicht ein einzigstes Mal mit so nem Fahrzeug in die Schule oder sonst was gefahrn. Also da ham meine Eltern sehr viel Wert drauf gelegt, des wollten die nich. Besonders meine Mutter ((lacht)).“

Es findet sich damit durchaus ein exklusiver Lebensstil in Michaels Familie, was ihren ökonomischen Besitz angeht, aber zugleich das Streben, damit in bestimmten Kontexten nicht aufzufallen – vor allem von Seiten der Mutter aus. Ihr Verhältnis zum familiären Autohandel beschreibt Michael nochmal an anderer Stelle: *„[M]eine Mudder is eine, die is.. SEHR SEHR bodenständig. Wirklich sehr sehr bodenständig. Die hasst diese Autos, die hasst des Generell. Die sitzt im Büro und fährt auch nich in diesen Autos mit. Und mein Vadder is jemand der genießt des, der sacht ‚Ich arbeit dafür‘“.* Die Kontrastierung von Michaels ‚sehr bodenständiger‘, asketischer Mutter und seinem Vater, bei dem auf Arbeitsdisziplin der ‚verdiente Genuss‘ folgt, verweist auf deren unterschiedlichen Umgang mit Statussymbolen. Während sich seine Mutter von dieser Art der Demonstration von Status und ökonomischem Kapital abgrenzt, wird diese vom Vater in ausgewählten Kontexten[14] bewusst betrieben.

Vor diesem Hintergrund der Herkunftsfamilie als erfolgreiche unternehmerische Einheit mit funktionaler vergeschlechtlichter Arbeitsteilung und beruflicher Erfolgsorientierung auf männlicher Seite wird nachvollziehbar, wie Michaels Weg in das Bauingenieurstudium zustande kam[15]:

> „[A]nfangs (…) wars en Wunsch meiner Eltern, mein Bruder hat auch was ganz anderes gemacht, und meine Schwester auch. Und meine- mein Vadder sacht ‚Jungs, ich mach das seit 40 Jahren, ich weiß wie die Branche is. Ihr macht das, ihr könnt das gern machen, hab ich nich degegen, wenns euch Spaß macht immer gern. Aber äh ich kenn die Branche und ich möcht‘ dass ihr was macht, wo ihr immer noch en zweites Standbein habt‘.“

Das Studium war also in erster Linie eine Empfehlung der Eltern (auch hier primär gerichtet vom Vater an die Söhne) mit dem Ziel, den **Status der Familie abzusichern**. Dass der Vater *„weiß wie die Branche is“* und seinen Söhnen die

---

[14] Seine Kinder etwa mit den statusträchtigen Autos in die Schule zu fahren, ist schließlich auch für den Vater nicht in Frage gekommen.

[15] Es mag verwundern, dass erst an dieser Stelle der analytische Blick konkret auf das Bauingenieurwesen gelegt wird. Damit wurde allerdings Michaels Themensetzung gefolgt, der zuerst über die Bedeutung von Arbeit für ihn und seine Familie erzählt und daran seinen Weg in das Studium aufspannt. Indem Michaels Perspektive in dieser Weise gefolgt wird, kann die Bedeutung des Studiums für ihn am ehesten erschlossen werden.

Absicherung durch eine andere Tätigkeit empfiehlt, spricht für dessen strategische und langfristige Perspektive auf den Automobilsektor, bei dem er aufgrund seiner Erfahrungen Änderungen in der Wirtschaftslage vermutet. Indem Michael seine Erzählungen mit dem Rekurs auf seine Arbeitserfahrungen beginnt und auch die Frage nach dem Zustandekommen seines Studiums mit der elterlichen Empfehlung beantwortet, wird offenbar, dass ebendiese familial erwerbsbezogenen Praktiken maßgebend und rahmend für seinen Weg in das Studium sind. Wie es fachlich zum Bauingenieurstudium an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften kam, lässt sich anhand von Michaels Stationen vor dem Studium rekonstruieren.

Weg hin zum Studium

Als Michael etwa 15 Jahre alt war, entwickelte er den Wunsch, **Architektur** zu studieren (*„Des fand ich sehr intressant irgendwie, weil ich immer fasziniert von Häusern war und des Ganze drumherum, des hat mir einfach gefallen (…), da sieht man was, was man so erschaffen hat“*). Allerdings hat er seine Schullaufbahn auf dem Gymnasium nach der elften Klasse abgebrochen und eine Ausbildung begonnen. Den Grund dafür sieht er in seinem eigenen Verhalten, das er als durchgängig *„lernfaul“* beschreibt. Die familiären Reaktionen auf seinen Schulabbruch weisen erneut das Geschlecht als strukturierendes Element aus: *„Meine Mutter hat sich schwer gegen gewehrt, dass ich Schule abgebrochen hab. Mein Vadder hat (…) gesacht wenn dir was Spaß macht, machs.. und meine Mudder hat gesagt sie möchte es nich‘. Dann kam mein Onkel noch dezu, der is‘ äh auch Diplomingenieur und auch Handwerker. Also ihr Bruder, von meiner Mudder der Bruder. Hat gesagt zu meiner Mudder, wenn ihm des Spaß macht, lassmer ihn mal machen, mal gucken was dabei rauskommt. Dann kam mein Schwiegervater noch dezu, der hat genau es selbe gesacht.“* Es ergibt sich ein Bild von den Männern der Familie – auch der Herkunftsfamilie von Michaels Mutter –, die im Einklang und in Gelassenheit die Partei des jugendlichen Michael ergreifen und sich für seine freie Wahl entgegen des Abiturs einsetzen und der Mutter, die einen größeren Wert auf die Schulbildung ihres Sohnes legt. Dieser **vergeschlechtlichte Umgang mit institutionalisierter Bildung** schlägt sich später in Michaels Erzählungen erneut nieder.

Was die fachliche Richtung der Ausbildung anging, wollte Michael *„[i]rgendne Ausbildung“* machen, hat allerdings keinen Ausbildungsplatz gefunden und war deshalb ein Jahr lang bei der Handwerkskammer angestellt. Dort war er „*Klassenbester*“, wurde in die Ausbildung zum Maurer vermittelt und entdeckte in seinem Ausbildungsbetrieb die Freude an dieser Tätigkeit (*„[U]nd hab dann gewusst alles klar, das is definitiv die richtige Richtung, das macht dir*

sehr viel Spaß und äh du lernst tolle Leute kennen, es is' äh des is' perfekt"). Parallel dazu hat er mit 17 Jahren gemeinsam mit seinem Bruder die eigene Autohandelsfirma gegründet. Schließlich absolvierte er noch seinen Meister als *„beste[r] Jungmeister"* in der Stadt, wie er betont. Seine Mutter habe sich über diese Entwicklung *„natürlich riesig gefreut"*.

Von der Architektur war er zu dem Zeitpunkt wieder abgekommen, da seine Freundin vor ihm mit einem Architekturstudium begonnen hat und er gemerkt hat, dass ihm das *„zu künstlerisch"* ist. Auch von der theoretischen Mathematik grenzt er sich ab, denn diese habe *„keinen Realitätsbezug".* Im Ergebnis nähert sich Michael einem greifbareren, praxisnahen, angewandten Fach zu, bei dem man ebenfalls *„sieht(…), was man so erschaffen hat"* und das eine Nähe zu seinem Meisterfach aufweist – dem Bauingenieurwesen, das er mit einem Wirtschaftsstudium ergänzen will. Nach seiner Meistertitelverleihung bewarb er sich so in zwei Semestern in Folge an einer Universität für das Wirtschaftsingenieurwesen mit Schwerpunkt Bauingenieurwesen, allerdings erfolglos. Während dem Jahr des Wartens auf einen Studienplatz war Michael in Vollzeit in seinem Unternehmen tätig. Bei der ersten Universitätsbewerbung wurde er aus formellen Gründen nicht zugelassen *(„[W]ar alles ‚ne ganz komische Geschichte, des hat dann doch nich' funktioniert, hatte alles bisschen was mit dem Verzug vom Meisterkursende zum Studienanfang zu tun gehabt")* und beim zweiten Versuch nicht, weil es zu viele Bewerber*innen mit besseren Voraussetzungen gab. Deshalb bewarb er sich am letzten Tag der Bewerbungsfrist für Bauingenieurwesen an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften und wurde zugelassen – was er im Rückblick als *„die wesentlich bessere Entscheidung"* darstellt. Michael kehrt seine Geschichte von seinem selbstkritischen Schulabbruch über seine zufällig ausgewählte Ausbildung bis zum besten Jungmeister und der passgenauen Hochschule damit zur Erfolgsgeschichte um. Seine Erzählungen machen zwar seinen **Kampf** in den letzten Jahren deutlich, den er aber mit **Selbstsicherheit** schildert und dabei unklare Übergänge im Nachhinein als Erfolge erzählt. Diese Sicherheit haben nicht alle seiner Familienmitglieder geteilt: *„Es ham viele Angst gehabt, meine Mutter, mein Vater, mein Vater eigentlich nich, aber meine Mutter hat viel Angst gehabt, dass ich danach nich wieder dahinkomm. Also, das war auch immer mehr meine Mutter die sich darum gekümmert hat. Des is' also, er is' sehr viel unterwegs, mein Vadder (…)."* Resultierend aus ihrer Zuständigkeit für die Kindererziehung, so auch für deren Schulbildung, verdichtet sich so das Bild von Michaels Mutter als sorgende Akteurin der Familie mit einem Fokus auf dem Erlangen von kulturellem Kapital.

Was die Fachwahl hin zum Bauingenieurwesen betrifft, spielen wie bereits dargestellt Michaels fachlicher Einstieg über die Maurermeisterausbildung eine Rolle

sowie die elterliche Empfehlung, in eine Branche außerhalb des Automobilsektors einzusteigen. Dabei wirft Michael auf die Immobilien- und Automobilbranche einen ähnlichen Blick: Er betont, dass man in beiden Branchen *„en langen Atem ham [muss], dass man sich da hin arbeitet wo man hinwill“*. Nur durch harte Arbeit kann man sich den **Erfolg** dort also **verdienen**. Zwar schraubt Michael auch an den Autos herum und genießt diese Tätigkeit, allerdings fokussieren sich seine Erzählungen weit mehr auf den Aspekt des Handels. Er versteht seine Tätigkeit in der Automobil- wie auch künftig in der Immobilienbranche als ein **Business**: *„Die Leute haben Geld, die Leute wollen was ausgeben, die wollen investieren, manche investieren in Immobilien, manche in Autos, manche in beides ((lacht))*“. Sichtlich stolz berichtet er vor dem Hintergrund, dass sein Vater, sein Bruder und er kürzlich ein Auto an den Besitzer des *„größten Straßenbauunternehmen[s] der Welt“* verkauft haben und *„Politiker hatten wir auch schon“* als Kunden. Sogar *„an den Gründer von Whats App“* haben sie ein Auto verkauft. An diesem Beispiel beschreibt Michael die Arbeitsteilung des Verkaufsprozesses so, dass *„ich[das Auto] reingeholt [hab]“*, *„mein Bruder hat sich en bisschen um die Vermarktung gekümmert“*, *„vermarktet ham wirs dann zusammen“* und *„den Deal [abgeschlossen]“* hat sein Vater. Dass Michael an dieser Stelle die exklusiven Kunden der Familienfirma mit ihren exklusiven Autos derart hervorhebt, verweist erneut auf seine ausgeprägte **Statusorientierung**. Das Familienunternehmen ist etwas Besonderes, Michael hat dort mit besonderen Menschen zu tun und wird dadurch letztlich selbst zu etwas Besonderem. Der prestigereiche Abschluss des Geschäfts wiederum gebührt in patriarchaler Logik dem ‚Oberhaupt der Familie‘.

Der Erfolg des Handels scheint beruht dabei insbesondere auf dem gekonnten Umgang mit den Kund*innen– ein Umgang, den Michael und sein Bruder von klein auf gelernt haben: *„[D]ass wir auf äh in der Automobilbranche groß geworden sind oder Autoverkauf isses.. des Problem dass wir, dass wir uns mit Kunden nich unterhalten können ham wir glaub ich nich ((Michael lacht – I lacht)).“* Dabei besteht Michael drauf, dass der Beruf des Autohändlers ein **ehrlicher Beruf** ist. Er wehrt sich gegen das negative Image, das dem Autohandel auch seiner Wahrnehmung nach zugeschrieben wird und hebt hervor, dass er die Bedingungen des Geschäftsabschlusses seinen Kund*innen transparent erläutert:

> „[D]ie meisten Leute die zu uns kommen, denken, wenn man des so ausdrücken darf, wir verarschen die. Denken die alle, hundertprozentig. Dass wir irgendwelche Ganoven wärn oder sowas (…). [A]lso da reden wir aber auch offen mit denen und sagen ‚Wir ham dann und dann des und des und des wär unsre Marge, des würd ich dabei verdienen und hab den und den Aufwand‘. Des verstehn die Leute auch,

> aber die dies nicht verstehn, weiß nicht.. also warum mans nich versteht irgendwie, man muss ja auch von irgendwas leben ((lacht)).“

Trotz seines geübten Umgangs mit Kund*innen hat Michael also nicht in jedem Fall Erfolg, was er mit seinem Verständnis vom Autohandel als grundehrliches Geschäft nicht nachvollziehen kann.

Studien(fach)wahl und antizipierte Zukunft

Auf die Frage hin, wie er sich sein Leben in zehn Jahren wünscht, äußert Michael konkrete Zukunftsvorstellungen:

> „((Schmunzelt)) In zehn Jahren.. da werd‘ ich 31. Da hätt‘ ich gern schon mein eigenes Haus gebaut. (I: Okay) Also, da würd‘ ich gern hinkommen. Mein eigenes Haus gekauft äh selbst gebaut und irgendwie natürlich im Beruf erfolgreich. Spaß daran haben, den Autohandel immer noch machen und eventuell auch was wir jetzt schon en bisschen angefangen ham, mein Bruder und ich, uns so.. ja dann irgendwie so ne kleine Autosammlung aufzubauen die rentabel is auf Langzeit gesehn. Dass man dann so auch paar Sachen hat an denen man Spaß hat, sagen wers mal so. Aber hoffentlich immer noch genau so motiviert wie heute, was die Arbeit angeht.“

Neben den ‚Früchten‘ der eigenen Arbeit und materiellem Besitz (*„Haus gebaut“, „Autosammlung“*) wünscht er sich vor allem nach wie vor Freude an der Arbeit, also die Beständigkeit seiner positiv besetzten beruflichen Disziplin. Der von ihm als wichtig dargestellte *„Spaß“* im Leben wiederum fokussiert sich ganz auf die Freude am materiellen Besitz, symbolisiert durch eine Sammlung an statushohen Luxusautos. Dass Michael an dieser Stelle nicht von sich auf seine Partnerschaft oder Familiengründung thematisiert, mag damit zu tun haben, dass es im vorigen Interviewverlauf überwiegend um seine Studienfachwahl ging. Es ist aber auch ein Hinweis auf seine Prioritäten. Auf Nachfrage der Interviewerin hin geht Michael auf seine Pläne zur Familiengründung ein:

> „Also Kinder will ich auf jeden Fall haben (…). Aber ich hätte mehr Lust drauf, dass wenn ich sag ich bin jetzt Ende 20, Anfang 30, wo ich schon mein Leben sag ich mal in diesen, auf den Schienen hab wo ich hinwill, dann en Kind zu bekommen. Dass ich mir schon dieses Standbein oder dieses ganze Fundament aufgebaut hab.“

Über eine mögliche Familiengründung hat er auch schon mit seiner Freundin gesprochen: *„[K]lar planen wir, sie studiert Architektur, klar planen wir, irgendwann mal alles zusammen zu machen. (…) [I]rgendwann mal zusammen ne Firma zu machen, was in diese Immobilienbranche reingeht.“*

Michaels antizipierte Familiengründung ist ebenso von festen Vorstellungen geprägt wie seine berufliche Zukunft. Gleichzeitig sieht er den beruflichen Erfolg als Voraussetzung dafür, eine Familie zu gründen – dabei verwendet auch er den von seinem Vater angeführten Begriff des *„Standbein[s]“*. Der Einbezug seiner Freundin wiederum verweist auf die Erfahrungen in seiner Herkunftsfamilie: Eine **gemeinsame Selbstständigkeit** mit ihr ist Michaels Ziel. Allgemein deuten Michaels überzeugte und selbstsichere Antworten, in denen er den gut durchdachten Plan für sein Leben darstellt, auf die hohe Bedeutung für ihn hin, einen solchen zu haben und sich feste Ziele im Leben zu setzen – und diese durch Arbeit zu erreichen.

Im weiteren Verlauf geht Michael darauf ein, dass sich das Thema Kinderbetreuung schon jetzt in seiner Partnerschaft andeutet – und bezieht sich dabei auf die Betreuung des gemeinsamen Hundes:

> „[D]a merkt man schon son bisschen wie sich des Ganze entwickelt. Klar bin ich mehr unterwegs, klar hab ich weniger Zeit für den Hund. Aber wenn ich mal da bin nehm ich mir auch Zeit für ihn. (…) also sie pusht mich da teilweise aber sie is da noch strenger. (…) Wenn meine Freundin jetzt irgendwann mal en Kind kriegen würde, dann des, sie wär nur noch für des Kind da. Also nur noch.“

Hier führt Michael den gemeinsamen Hund als Beispiel an, das die Fürsorge seiner Freundin verdeutlicht. Michaels beruflich bedingte Abwesenheit wiederum erinnert an die seines Vaters – seine Freundin scheint ihn dabei zu mehr **Sorgearbeit** anzuhalten. Es findet eine klare Zuschreibung von Zuständigkeit und Verantwortung statt, die Michael positiv formuliert und die an das Bild der ‚geborenen Mutter‘ erinnert, die gar nicht anders kann, als nur noch für ihr Kind da zu sein. Michael selbst dagegen würde seine Berufstätigkeit nicht zu Erziehungszwecken unterbrechen *(„Ne, würd‘ ich auch nie machen. (…) Gehen.. würds schon, aber ich würds meinem Bruder gegenüber nich machen, weil dann er da allein steht“*). Während das Engagement seiner Freundin in der Erziehung außer Frage steht und er ihren Beruf in diesem Kontext nicht thematisiert, knüpft Michael seine Beteiligung an der Kindererziehung auch hier an seinen beruflichen Erfolg: *„[I]ch hoff dass ich irgendwie, dass wenn ich Kinder krieg so erfolgreich bin, dass ich mir Zeit nehmen kann, des Ganze dann so mitzukriegen.“*

Wie Michael über seine Freundin erzählt, deutet jedoch nicht nur auf die vergeschlechtlichte Zuschreibung von Fürsorge hin, sondern auch auf **gemeinsame Habitusmuster**. Als er über seine Einstellung zur Arbeit spricht, kommentiert er: *„Meine Freundin is genauso“*. Auch sie arbeitet etwa regelmäßig von zu Hause

aus weiter an ihren Projekten in der Architektur, sie „*lernt sehrviel für ihr Studium*" und auch bei ihr wird „*samstags direkt (…) wieder gearbeitet und sonntags auch. Also des passt ganz gut zusammen.*" Dass es zwischen Michael und seiner Freundin so gut „*passt*", beruht – so eine sich aufdrängende Lesart – auch auf ihrer habitusspezifischen Passung entlang der milieuspezifischen Werte von Leistung und Disziplin.

Abschließend bringen Michaels Antworten auf die ‚Standardfragen' des Interviews zentrale Aspekte seiner Bewertungs- und Handlungsmuster noch einmal auf den Punkt:

> I: Worauf kommts dir im Leben an?
>
> M: (5 sec)… Unabhängigkeit. Große Unabhängigkeit. Im Leben sach ich mal, so viel.. so erfolgreich zu sein, dass man so viel Spaß am Leben und so viel Zeit sich nehmen kann wie man will. Ich leg sehr sehr viel Wert drauf sagen zu können irgendwann mal ich will jetzt, jetzt in diesem Moment machen was ich will. (…) Also jetzt net irgendwie Geld oder sowas, weil, wobei des dazugehört in diesem Fall, des spielt halt immer so ne Rolle mit.
>
> I: Dann die letzte Frage: Stell dir vor du hättest drei Wünsche. Was würdest du dir wünschen?
>
> M: WOW ((lacht))… Was würd ich mir wünschen (5 sec). Also sehr viel Gesundheit auf jeden Fall mal für die Familie und Freunde. (…) Ansonsten ähm.. pff.. schwer, des, des is eine der schwersten Fragen jetzt. (…) Weil.. den Rest den.. da muss ich ehrlich sein, da bin ich so drauf, dass ich sag des kann ich mir nicht wünschen, weil da muss ich mich hinarbeiten. (I: Okay) Also ich würd mir jetzt irgendwas wünschen, sagen wir mal, ich will mal Millionär werden. (I: Okay) Klar äh sag ich mal, hat man den Gedanken dass man, oder zumindest isses bei mir so, dass man irgendwann mal hinwill, aber ich würd mir jetzt nich wünschen dass ich sag hoffentlich bin ichs irgendwann mal. (…) Den Rest kann man beeinflussen, des muss man sich nich wünschen.

Unabhängigkeit nennt Michael als leitendes Ziel, das er seines Erachtens durch beruflichen Erfolg und entsprechenden finanziellen Gewinn erreichen kann. Hier deutet sich ein Widerspruch an, denn der von ihm benannte Stellenwert von Spontanität findet sich in keiner anderen Passage des Interviews wieder und mag an dieser Stelle eine Inszenierungsstrategie sein, die seinen dominanten disziplinierten Habitusmustern eigentlich nur wenig entsprechen. Seine geäußerten Wünsche wiederum sind von **Selbstsicherheit und Eigenständigkeit** geprägt: Sein einziger zentraler Wunsch ist die Gesundheit für seine Familie und seine Freunde, da er diese nicht selbst beeinflussen kann. Millionär zu sein, wäre zwar grundsätzlich auch ein Wunsch – womit noch einmal der Stellenwert von ökonomischem

Kapital deutlich wird – aber dieses Ziel kann und muss er sich selbst erarbeiten. Grundsätzlich lehnt Michael das Konzept vom „*Wünschen*“ eher ab, was aufgrund seiner disziplinierten Einstellung nicht verwundert, denn seine Erfolge will er selbst erarbeiten und nichts ‚geschenkt haben‘.

Habitus, Studien(fach)wahl und Milieuspezifika

Michaels Weg in das Studium des Bauingenieurwesens ist kein geradliniger, sondern durchzogen von Brüchen (wie seinem Schulabbruch), Unsicherheiten (wie der notwendigen Anstellung bei der Handelskammer auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz) und Umwegen (wie der Umorientierung hin zum hochschulischen Bauingenieurwesen nach den universitären Absagen im Wirtschaftsingenieurwesen). Seine Darstellung dieses Weges zeugt jedoch nur von geringen Spuren dieser Unwägbarkeiten – Michael erzählt seine Geschichte als **Erfolgsgeschichte**. Die ‚Rückschläge‘, die er rückblickend überwiegend als Erfolge konstruiert, zeigen zum einen seine **Grenzen**, etwa das Abitur zu absolvieren oder ein Universitätsstudium aufzunehmen. Sie zeigen aber auch seine **Disziplin**, mit der er etwa seine Selbstständigkeit seit seinem siebzehnten Lebensjahr vorantreibt oder mit er seinen Plan, zu studieren, verfolgt.

Angetrieben wird er dabei vom Wert der **eigenständigen Leistung und Arbeit**, der die Praktiken seiner Herkunftsfamilie maßgeblich prägt. Ist schon sein Vater ein *Selfmademan* und lebt ihm auch sein Bruder die völlige Hingabe an die selbstständige Arbeit vor, folgt Michael diesem Ideal und die Zentrierung um die berufliche Leistung wird in der Familie so **patriarchal** vererbt. Dass jeglicher beruflicher Erfolg des Familienunternehmens nicht geschenkt, sondern hart erarbeitet ist, wird von Michael mehrfach betont. Die elterliche (insbesondere väterliche) Empfehlung wiederum, ein Studium als *„zweites Standbein“* aufzunehmen, zeugt von einem strategischen Vorgehen und dem Ziel des Studiums, den **Status der Familie abzusichern**. Der Status spielt auch eine besondere Rolle in Michaels Verständnis vom Autohandel, denn er hat bereits Autos an erfolgreiche Geschäftsleute und Prominente wie den „*Gründer von Whats App*“ verkauft. Dieser Umgang mit einer speziellen Klientel und die **Exklusivität** dessen prägen Michaels Faszination für diese Tätigkeit. Auch seine künftige Tätigkeit als Bauingenieur betrachtet er stets vor dem Hintergrund der „*Immobilienbranche*“, also verstanden als ein **Business**. Michaels Zukunftsvision von sich als Bauingenieur scheint weniger davon geprägt zu sein, tüftelnde Konstruktionsarbeit am Computer oder koordinierende Leitungsaufgaben auf einer Baustelle auszuüben, sondern vielmehr von der Antizipation einer gewinnbringenden Selbstständigkeit als erfolgreicher Immobilienmagnat im Sinne seiner *Selfmademan*-Philosophie.

Einen Fokus auf das Erlangen von institutionalisiertem kulturellem Kapital legt besonders Michaels Mutter, die im Rahmen der vergeschlechtlichten **funktionalen Aufgabenteilung** in der Familie schwerpunktmäßig für die Sorgearbeit und Buchhaltung des Unternehmens zuständig ist. Die gesamte ‚Unternehmerfamilie' funktioniert nur auf der Grundlage dieser vergeschlechtlichen Zuständigkeiten und Einstellungen, innerhalb der männlich-vergeschlechtlichte Part an die Front des Unternehmens tritt und der weiblich-vergeschlechtlichte Part die Hintergrundarbeit ausführt. Entsprechend unterschiedliche Habitusmuster von Hedonismus des ‚genießenden' Vaters und Askese der ‚bodenständigen' Mutter klingen hier an.

Vor diesem Hintergrund antizipiert auch Michael selbst eine Zukunft als Unternehmer mit eigener Autosammlung und beruflichem wie finanziellem Erfolg – seine Orientierung an **selbst erarbeitetem Status und Prestige** ist augenscheinlich – in gemeinsamer Selbstständigkeit mit seiner Freundin. Diese wiederum teilt mit Michael zentrale Habitusmuster entlang von Leistung und Disziplin, so Michaels Darstellung. Dabei deutet sich einerseits die Reproduktion der elterlichen Arbeitsteilung an, denn Michael sieht die Zuständigkeit für die Sorgearbeit bei seiner Partnerin, während er seinen Schwerpunkt auf die Erwerbsarbeit legt. Gleichzeitig deutet sich ein – wenn auch begrenzter – **Wandel des milieuspezifischen Geschlechterverhältnisses** an: Während Michaels Mutter ihren ursprünglichen Beruf als Fremdsprachenkorrespondentin verlassen hat, um die Buchhaltung des Unternehmens ihres Mannes zu übernehmen – also eine für sie fachfremde Tätigkeit auszuüben – wäre Michaels Freundin als Architektin in ihrem hochqualifizierten Beruf tätig, was ihre soziale Position vergleichsweise besser absichern würde. Dieser intergenerationale Wandel und die damit einhergehende Verlagerung auf kulturelles Kapital trägt wiederum zur Statussicherung bei – die Geschlechterpraktiken sind damit konstitutiv für die sozialen Positionen der Familie.

Zusammengefasst könnten sich Michaels studienfachwahlbezogene Habitusmuster von denen Achims kaum mehr unterscheiden: Der zentrale Wert der eigenständigen Leistung, von diszipliniertem, erwerbsorientiertem Vorgehen, seine Orientierung an materiellem Besitz und Status und Prestige sowie die patriarchale Organisation seiner erfolgreichen Familie von Selbstständigen verweisen auf eine Verortung im **oberen Bereich des Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus mit Nähe zur ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie** (siehe auch Vester

2015: 162 ff.).[16] Michaels materialistische und an Status und Exklusivität ausgerichtete Habituszüge könnten auch für eine Verortung in der Traditionslinie von „Macht und Besitz“ sprechen, ebenso die patriarchale und familiäre Organisation der gemeinsamen Selbstständigkeit, die Michael von nicht hinterfragt wird. Spuren der Autoritäts- und Hierarchiegebundenheit zeichnen sich in seinem Habitus also durchaus ab. Im Vergleich dazu sind die hohe Bedeutung des Leistungsprinzips und der handlungsleitende Wert von Eigenständigkeit jedoch derart ausgeprägt, während sich kein distinktives Verhalten abzeichnet, sodass eine Verortung des Falls in der Traditionslinie von „Facharbeit und praktischer Intelligenz“ naheliegt.

6.5 Fall Dominic: „Ich hab sowohl von Freunden als auch Familie, Bekannten gesacht gekriegt, hier des Soziale liegt dir doch“

Reflexion der Interviewsituation

Das Gespräch mit Dominic dauert etwa eine Stunde. Dieses Interview wurde auf die gleiche Weise angebahnt wie das Interview mit Achim, da auch Dominic an der Online-Umfrage nicht teilgenommen hatte: Mit der Begründung, gezielt auf männliche Studenten zuzugehen, hat die Forscherin Dominic aktiv angemailt und sich danach erkundigt, ob noch Interesse an einer Interviewteilnahme bestehe. Noch am gleichen Tag antwortet Dominic und drückt sowohl seine Bereitschaft aus, der Forscherin „*zu helfen*“ wie auch seine Freude darüber, dass sie sich „*persönlich an [ihn] gewendet*“ hat. Nach einigen Tagen muss der Termin jedoch wegen eines Arztbesuchs auf seiner Seite verschoben werden, worüber er per Mail sein Bedauern ausdrückt und umgehend einen Ersatztermin anbietet. Durch diese verbindliche und wertschätzende Kommunikation wird bereits im Vorfeld deutlich, dass Dominic gerne und sehr bereitwillig an der Befragung teilnimmt. Durch die gezielte Kontaktaufnahme durch die Interviewerin scheint er sich ‚geehrt‘ zu fühlen, möglicherweise im Sinne eines besonderen, ‚ausgewählten‘ Interviewpartners.

Die Interviewsituation selbst ist auch von einer betont positiven Haltung von Dominic geprägt. Die Rolle des Interviewten scheint er sehr ernst zu nehmen und

[16]Zugleich eint Michael und Achim ein Habituszug, der auch ihre Studienfachwahl prägt, allerdings bei beiden in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Kombination mit weiteren Habituszüge vorliegt – ihre Orientierung an Autonomie.

war darum bemüht, diese gut zu erfüllen. Nachfragen der Interviewerin nimmt er ernst, denkt darüber länger nach und antwortet ausführlich und detailreich. Es erscheint ihm wichtig, ein ‚kompetenter' Gesprächspartner zu sein und dafür strengt er sich an.

Kurzeinführung in den Fall

Dominic ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und studiert im ersten Semester Soziale Arbeit. Seine Eltern haben als höchsten Bildungsabschluss beide das Abitur, seine Mutter ist Intensivkrankenschwester und sein Vater Finanzbeamter. Dominics zwei Jahre älterer Bruder hat sein Abitur auf einem Gymnasium gemacht und studiert im dritten Semester Jura.

Seine Schullaufbahn auf einem Gymnasium hat Dominic nach der zehnten Klasse abgebrochen und ist auf eine Fachoberschule mit dem Schwerpunkt Sozialwesen gewechselt. Dort hat er sein Fachabitur absolviert, sich im Anschluss für das Studium der Sozialen Arbeit beworben und wurde zugelassen.

Dominic wohnt noch bei seinen Eltern im Umkreis seines Studienortes, plant aber, mit seinem besten Freund eine Wohngemeinschaft zu gründen, wenn dieser aus seinem Auslandsjahr zurückkehrt. In einer Partnerschaft befindet sich Dominic zurzeit nicht. Seine Freizeit ist vor allem durch sein ehrenamtliches Engagement im Fußballverein der Stadt geprägt, wo er jedes Spiel besucht und als Verkaufsleiter für Öffentlichkeitsmaterial während der Spiele tätig ist.

Weg hin zum Studium

Dominic beginnt die Erzählung über seinen Weg in die Soziale Arbeit damit, dass er eigentlich den Beruf des Polizisten ergreifen wollte (*„Ja des is eigentlich so gekommen, dass ich ursprünglich zur Polizei gehen wollte.. Des is mein.. Traum eigentlich schon gewesen seitdem ich denken kann“*). Dieser Berufswunsch taucht mehrere Male im Interviewmaterial auf, er spielt für ihn eine zentrale Rolle: Seit seiner Kindheit hatte er den Plan verfolgt, Polizist zu werden, ihn *„hats schon eigentlich immer intressiert ja mit Blaulicht irgendwie über die Straße irgendwie zu fahrn“*, er hat Polizeiberichte in der Zeitung gelesen, Serien wie Cobra11 und SoKo Leipzig geschaut und bei denen es ihm wichtig ist, wie *„realistisch“* die Polizeiarbeit dargestellt wird. Außerdem hat Dominic selbst Bekannte bei der Polizei, mit denen er sich über deren Arbeit austauscht. Zusätzlich hat Dominic auch einen realen Einblick in die Polizeiarbeit erhalten, als er dort ein Schülerpraktikum absolviert hat. Der entsprechende Bewerbungsprozess sei besonders hürdenreich gewesen und Dominic ist stolz, mit seiner Bewerbung erfolgreich gewesen zu sein (*„[D]da muss man (…) circa anderthalb Jahre bevors Praktikum stattfindet, dort ne Bewerbung hinschicken (…). Für meinen Zeitraum haben*

sich 250 Schüler beworben.. und zehn Stück hamse genommen (…) und ich war dabei"). Das Praktikum selbst war *„des beste Praktikum was ich je in meinem Leben äh erlebt hab"*: Von der Pferdestaffel über die Arbeit der Bundespolizei am Flughafen, von der Teilnahme am sportlichen Einstellungstest über Seminare zum Thema Drogen bis hin zu Besuchen an Schießständen und bei der Hundestaffel – Dominic hat zahlreiche Facetten des Polizeialltags kennengelernt und bezeichnet diese Erfahrung als *„Schritt zum Beruf"*. Dominics ‚besondere Eignung' für diesen Beruf hat ihm auch sein Praktikumsbetreuer bestätigt, so seine Darstellung: *„Und mein damaliger ähm.. Praktikumsbetreuer sagte dann zu mir weil ich der.. Interessierteste war in der Gruppe, sachte ‚Ich will von dir nach dem Abitur ne Bewerbung aufm Tisch ham'"*. Letztendlich hat er sich aber wegen seiner Gehörlosigkeit auf einem Ohr nicht beworben. Dass dies ein definitives Ausschlusskriterium für den Polizeidienst ist, ließ er sich von einem Polizeiarzt bestätigen.

Diese Erzählungen über die Polizei verweisen auf Dominics große **Leidenschaft** für diesen Beruf, die er durch mehrere Informationskanäle fundiert und die auf einer starken antizipierten Passung beruht. Indem Dominic das strenge Auswahlverfahren sowie die persönliche Aufforderung zur späteren Bewerbung betont, hebt er seine besondere Eignung für den Polizeiberuf – die ihm so auch durch die polizeiliche Instanz selbst bestätigt wurde – zusätzlich hervor. Der Kern seines Interesses für die Polizeiarbeit wiederum bleibt an dieser Stelle eher diffus – die **Vielfalt** des Berufs scheint hier eine Rolle zu spielen, möglicherweise auch Aspekte von **Status und Macht** *(„Blaulicht")*, was im weiteren Material jedoch noch geprüft werden muss. Dominics **methodisches Vorgehen** hin zu diesem Berufswunsch zeigt sich letztendlich auch in seinem letzten desbezüglichen Schritt, sich die fehlende körperliche Eignung dafür polizeiärztlich bestätigen zu lassen.

Deshalb *„musste"* sich Dominic eine berufliche Alternative suchen. Zeitgleich zu dieser **beruflichen Umorientierung** fand bei ihm auch eine **schulische Umorientierung** vom Gymnasium hin zur Fachoberschule statt. Die Entscheidung, nach der Grundschule ein Gymnasium zu besuchen, war maßgeblich von Dominic selbst ausgegangen, wie er erzählt: *„[M]eine Eltern ham auch erst überlegt ob sie mich auf ne Realschule äh schicken oder auf ne Gesamtschule.. aber ich wollte halt eben unbedingt auch auf die [Gymnasialschule A] gehen weil mein Bruder äh da halt eben auch war."* Weshalb die Eltern diese Überlegungen angestellt haben, bleibt offen: Möglicherweise waren sie aufgrund seiner bisherigen Grundschulleistungen davon ausgegangen, Dominic könnte auf einer Gesamt- oder Realschule besser aufgehoben sein. Das würde dafür sprechen, dass seine Eltern nicht um jeden Preis einen möglichst hohen Schulabschluss für ihn

angestrebt haben. Stattdessen haben sie sich **an Dominics Wünschen orientiert**, der unbedingt auf die Gymnasialschule wollte, auf der bereits sein zwei Jahre älterer Bruder war. Der Weg hin zur allgemeinen Hochschulreife war außerdem Voraussetzung für Dominics Ziel, Polizist zu werden. Die Zeit auf dem Gymnasium beschreibt Dominic als anstrengende, „*harte Zeit*“: Er gehörte zum ersten G8-Jahrgang seiner Schule und bezeichnet diesen als „*Versuchskaninchen*“. Seine Freizeit verbringt er überwiegend mit Lernen, um in der Schule mithalten zu können („*[U]nd ich bin von der Schule heimgekommen, saß bis abends um sechs, bis es Abendessen gab, am Schreibtisch und mit Freunde treffen war nich so viel, generell in der ganzen.. G8-Zeit*“). Er musste sich „*zusammenreißen*“ und „*durchbeißen*“ und die neunte Klasse wiederholen. Gleichzeitig kritisiert er auch den sozialen Umgang in der Schule: Dort gab es zwischen den Schüler*innen viel „*Mobbing*“, der Umgang mit den Lehrkräften war distanziert („*[M]an hat sich aufm Gang begrüßt, mehr aber auch nich*“) und sogar gleichgültig: „*[I]ch bin hintenrunter gefallen und des hat die Lehrer im Prinzip nich so wirklich gejuckt.*“

Positiv an der Gymnasialzeit erinnert Dominic, dass er dort seinen heute besten Freund kennengelernt hat („*[W]ar der Erste der mich.. aufgenommen hat*“) und mit dem eine „*wunderbare Freundschaft entstanden*“ ist. Dominic betont, dass er „*wirklich der allerbeste Freund is, den ich hab*“ und dass dieser ihn „*auch in dem Weg, den ich (…) eingeschlagen hab, auch äh großartig unterstützt*“ – dafür ist er ihm „*dankbar*“. Auch im weiteren Verlauf thematisiert Dominic seinen besten ‚Kumpel‘ immer wieder – diese **Freundschaft** scheint für ihn sehr wichtig zu sein. Besonders fällt auf, wie positiv und emotional diese Erzählpassagen sind. Dass er diese Freundschaft derart wertschätzt, wie er sie beschreibt und immer wieder erwähnt verdeutlicht Dominics Orientierung hin zu **Gemeinschaft und Zusammenhalt**.

Nach der für ihn schwierigen Zeit auf dem Gymnasium wechselt er nach der zehnten Klasse auf eine Fachoberschule. Er hat sich also schon mit etwa siebzehn Jahren für die Fachrichtung entschieden, in der er sein Fachabitur absolvieren will. Für ihn ist schnell klar, dass er einen sozialen Abschluss machen will, denn ihm wurde „*…sowohl von Freunden als auch Familie, Bekannten gesacht gekriegt, hier des Soziale liegt dir doch, geh doch ins Sozialwesen als.. Fachrichtung*“, was er bereits in seiner Eingangserzählung betont. Diese **Empfehlung und Einschätzung seines Umfelds**, dass ihm eine soziale Fachrichtung so läge, erwähnt er während des Interviews immer wieder *(„[D]es Soziale ham mir so viele Leute gesagt, des würde mir liegen“; „Er [der beste Freund, L.L.] war zum Beispiel auch einer derjenigen, die gesacht ham du bist so sozial eingestellt“).* Die Rückmeldungen aus der Gemeinschaft prägen seine Entscheidung maßgeblich

und bestärken ihn. Gleichzeitig informiert er sich auch über andere Fachrichtungen, allerdings glaubt er, *„was Elektrotechnik und so weiter angeht des is mir zu hoch, da bin ich irgendwie nich ganz aufm Level"*. Letztendlich macht er sein soziales Fachabitur „*mit nem Schnitt von 2,1 wo man… sehr zufrieden sein kann.*" Damit zeichnet sich auf mehreren Ebenen ab, dass Dominic mehrmals an seine **Grenzen** gestoßen ist und diese realistisch akzeptiert hat, nicht zwangsläufig nach dem höchsten Abschluss strebt, sondern sich nach seinen Interessen und der Einschätzung seines Umfeld richtet und so den Weg hin zur Fachhochschulreife im sozialen Bereich wählt. Mit Rückblick auf die Überlegung seiner Eltern, ihn direkt nach der Grundschule auf eine Gesamt- oder Realschule zu schicken, verdichtet auch der Schulwechsel die Vermutung, dass sie seine geringe Passung für ein Gymnasium möglicherweise schon früher ‚geahnt' haben.

Seine Schulerfahrungen an der Fachoberschule unterscheiden sich grundlegend von denen im Gymnasium: Dort sei „*alles komplett anders, war viel lockerer"* und die praxisorientierte Abwechslung von Schulunterricht und Praktikum – in seinem Fall in der Schulbetreuung – gefällt Dominic besonders gut (*„[D]dann drei Tage Praktikum, zwei Tage Schule in der Woche gehabt, da war immer Montag bis Mittwoch Praktikum und Donnerstag Freitag war Schule.. und das fand ich war relativ entspannt gewesen"*). Zum anderen seien auch die Lehrkräfte völlig anders gewesen, „*alle total entspannt drauf*" und was ihn „*dort an der Schule so begeistert hat war.. dass jeder Lehrer drauf geachtet hat dass kein Schüler hintenrunter fällt*", indem beispielsweise Themen im Unterricht für Einzelpersonen wiederholt werden. Auf der ehemaligen Gymnasialschule sei das „*nie möglich gewesen*", schätzt Dominic ein. Das **unterstützende und zugewandte Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen**, gegenseitige Rücksichtnahme und der Gemeinschaftssinn in der Fachoberschule scheinen zu Dominic viel besser zu ‚passen' als die auf Leistung und das Erlangen des Abiturs gerichtete Pädagogik seines Gymnasiums.

Einige seiner ehemaligen Schulkamerad*innen von der Fachoberschule trifft er im ersten Semester des Studiums wieder:

> „(…) [U]nd ähm des hat auf jeden Fall schon mich sehr gefreut.. und da hat man halt eben auch son Anker, okay da is man jetzt nich komplett alleine und.. an der Hochschule [Hierstadt], die is ja bekannt äh dass sie relativ groß is, da geht man ja teilweise vielleicht auchn Stückchen unter weil so viele Menschenmassen da sind, werde teilweise in der Bahn auch angesprochen ‚Hier du warst doch äh bei mir in der und der Vorlesung', ich guck ihn dann an, ‚Woher kennen wir uns¿, ja seis vom Stadion oder sonstwas, ich kenn so viele Leute und.. durch die Hochschule isses halt eben noch mehr geworden.. und dadurch, dass man halt eben dort viele äh noch von der alten Schule her kennt, kann man sich halt eben auch besser austauschen,

> ne.. und hat vielleicht dann auchn Anker ‚Okay lass doch mal zusammen lernen'. Und natürlich hab ich auch viele neue nette Leute kenngelernt und joa."

Dominic bezeichnet die alten Schulkamerad*innen zwei Mal als „*Anker*", die für ihn eine Unterstützung an der neuen Hochschule sind, wo er Angst hat, in den „*Menschenmassen unterzugehen*". Es schwingt deutlicher Stolz mit, wenn er davon berichtet, dass er „*so viele Leute kennt*", sei es durch die Schule, Hochschule oder das Fußballstadion (in dem er ehrenamtlich tätig ist). Es wirkt beinahe, als stelle er sich als ‚Lokalprominenz' dar, die sogar schon in der Bahn von Fremden angesprochen wird. Das **Gesehen-werden** und **Eingebunden-sein** in eine **Gemeinschaft** bedeuten für Dominic gleichzeitig Sicherheit, Aufwertung und Anerkennung und sind für ihn zentrale Orientierungspunkte.

Studien(fach)wahl im Kontext der Herkunftsfamilie

Wie sich schon in Dominics Übergang auf die weiterführende Schule angedeutet hat, wird in seiner Herkunftsfamilie ein **kooperativer Umgang** mit bildungsbezogenen Entscheidungen gepflegt, in dessen Rahmen sich seine Eltern an seinen Wünschen orientieren. Das zeigt sich auch in seiner krisenhaften Zeit am Gymnasium: Dort haben sie *„zusammen als Familie ne Schullaufbahnberatung (…) wahrgenommen"* um *„als Familie en neuen Weg zu finden"*. Die Entscheidung, auf eine Fachoberschule mit sozialer Fachausrichtung zu wechseln, nimmt Dominic rückblickend ebenso als Überlegung wahr, die *„zusammen"* angestellt wurde. Dass seine Eltern ihn in der Schullaufbahnberatung und bei dem Wechsel auf die Fachoberschule unterstützen, bestärkt den Eindruck eines gemeinschaftlichen, kooperativen Umgangs mit ihren Kindern. Sie treffen Bildungsentscheidungen mit ihnen gemeinsam und orientieren sich dabei nicht an einem möglichst hohen Abschluss, sondern den Ressourcen ihrer Söhne.

Auch die an die Fachoberschule anschließende Entscheidung von Dominic, Soziale Arbeit zu studieren, befürworten seine Eltern. Nicht nur wegen ihrer Einschätzung, dass dieser Bereich ihm besonders läge, sondern auch *„[w]eil.. meine Eltern wollten gar nich, dass ich zur Polizei geh. Meine Mutter hatte da.. Riesenangst wenn ich zur Polizei gegangen wär, mein Vater.. hat von Anfang an gesagt, dass es.. bei mir nich möglich wär zur Polizei zugehen. Der hat mir des eher auch son bisschen kaputt geredet, zumindest versucht. Auch wo ich des Praktikum bei der Polizei machen wollte war er auch.. strikt dagegen, hats aber dann dennoch zugelassen Gott sei Dank"*. Hier zeichnet sich ab, dass seine Eltern ihm aus Fürsorge vom Polizeiberuf abraten: Seiner Mutter schreibt Dominic hier eine beschützende Perspektive zu, sein Vater dagegen wollte womöglich eine Enttäuschung vermeiden, da er die einseitige Gehörlosigkeit seines Sohns schon als

Grund für eine Ablehnung bei der Polizei vermutete. An späterer Stelle schätzt Dominic außerdem, sein Vater habe ihm vom Polizeiberuf auch aus eigener Erfahrung abgeraten: Er hatte nach seiner Schulzeit am verpflichtenden Wehrdienst teilgenommen und wisse daher, bezogen auf den militärischen Bereich, *„was da in dem Beruf abgehen kann"*. Im Resultat sehen die Eltern Dominic nicht (gerne) in der Position eines Polizisten. Was sich im Umgang mit seiner Schullaufbahn angedeutet hat – der gemeinschaftliche Entscheidungsprozess und die Unterstützung der Entscheidungen von Dominic – findet hier also zum Teil seine Grenzen, gerade was die Darstellung des Vaters angeht, der von Dominic in einer restriktiven, bestimmenden Rolle gezeichnet wird (*„kaputt geredet", „strikt dagegen"*). Im Gegensatz zur Mutter wird ihm damit eine maßgebliche Entscheidungsposition zugeschrieben. Im Endeffekt lassen beide Eltern aber Dominics Wunsch zu, sich für ein Polizeipraktikum zu bewerben – später sichtbar erleichtert, dass er für diesen Beruf aus genannten gesundheitlichen Gründen nicht zugelassen wird und stattdessen das Studium der Sozialen Arbeit beginnt.

Die Einbettung von Dominics Studien(fach)wahl in seine Herkunftsfamilie deutet darauf hin, dass bildungsbezogene Praktiken, die einer akademischen Ausbildung nahe sind, in seiner Familie bereits angelegt sind und entsprechende Bildungswege von den Eltern nicht erwartet, aber unterstützt werden: Sie beraten und begleiten Dominic umfassend und gehen mit ihm so den Weg zur Hochschule sozusagen gemeinsam.

Erkenntnisreich ist außerdem noch Dominics Perspektive auf seinen älteren Bruder, der im dritten Semester Jura studiert, was für Dominic ein *„sehr anspruchsvoller Studiengang"* ist. Dieses Fach hätte er sich auch für sein Studium grundsätzlich vorstellen können, weil er viele Schnittstellen zur Polizeiarbeit sieht, aber auch hier sind Ratschläge aus seinem sozialen Umfeld maßgeblich für ihn: *„[A]ber da mir so viele Leute gesagt haben ‚Jura das issn furztrockenes Fach und wirklich nur Paragraphen und Paragraphen' und ähm, da hamse gesagt ich soll mir doch lieber etwas lebhafteres.. aussuchen und da ich wie gesagt durch des ähm Fachabitur so viel Spaß an der Sozialen Arbeit bekommen hab, wärs für mich überhaupt gar kein Thema mehr gewesen jetzt ins Jurastudium einzusteigen."* Zum einen zeigt sich hier ein anerkennender Blick von Dominic hin zum juristischen Studium, zum anderen schließt er sich den Ratschlägen seines sozialen Umfeld an und grenzt sich von den abstrakten Inhalten des Jurastudiums ab und plausibiliert so seinen bereits begonnenen Weg in die Soziale Arbeit als *„lebhafteres"* Fach als den passenden für ihn – ein Begriff, der an dieser Stelle nicht konkretisiert wird. Möglicherweise basiert diese Bewertung auf der Unterscheidung von praxisnahen und anwendungsbezogenen Fächern und Berufen (Soziale Arbeit, Polizei), die nach Dominics sozialem Umfeld gut zu ihm

passen, und von eher abstrakten bzw. voraussetzungsvollen Fächern, die diszipliniertes Lernen erfordern und in denen auch Dominic selbst sich nicht sieht (Jura, Elektrotechnik).

Studien(fach)wahl und antizipierte Zukunft

Auf die Frage, wie sich Dominic seinen Traumjob in der Sozialen Arbeit vorstelle, antwortet er ohne langes Überlegen mit drei möglichen Handlungsfeldern: Zum einen könnte er sich vorstellen, in der Familienhilfe zu arbeiten. Diese Tätigkeit wurde erst in der vorigen Woche in einer Vorlesung thematisiert und hat ihn offensichtlich begeistert. Er beschreibt, dass er in der Familienhilfe *„… mit in die Familien gehen [könnte],..die Probleme zum Beispiel mit Kindererziehung haben oder sei es wenn ein Elternteil verstorben is un.. der andere Elternteil momentan überfordert is, dass man einfach Unterstützung hat"*. Zum anderen benennt Dominic ein „*Jugendhaus*" als potentielles Betätigungsfeld: Dort würde er mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, *„sei es wenn irgendwelche Jugendliche aus (…) dem Familienhaus rausgehen müssen.. oder.. Waisenkinder geworden sind"*. Und schließlich kommt für ihn als dritter ‚Traumjob' noch in Frage, im *„Fanprojekt"* des örtlichen Fußballvereins mitzuwirken. Dort sind mehrere Sozialarbeiter*innen hauptamtlich beschäftigt und organisieren verschiedene soziale und kulturelle Angebote und Veranstaltungen für die Fangemeinschaft, insbesondere für Kinder und Jugendliche. Dominic hofft, dass er in diesem Beruf *„Fußball und Arbeit in einem"* verbinden kann.

Diese Berufsvorstellungen weisen auf Mehreres hin: Dominic orientiert sich an aktuellen Vorlesungsinhalten in seinem Studium; er ist also noch nicht festgelegt, was seine berufliche Zukunft angeht, sondern lässt sich von neuen Informationen und Einblicken im Studium leiten. Seine beruflichen Vorstellungen sind – etwa im Vergleich zu Achim, der eine konkrete Position und Tätigkeit in einem bestimmten Handlungsfeld vor Augen hat – nur grob begrenzt. Verbindendes Element der drei genannten Tätigkeit ist wiederum die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen, die er schon in seinem Praktikum in der Schulbetreuung kennengelernt hat und in dem er *„riesenviel Spaß (…) entwickelt hat mit der Arbeit mit den Kindern"*. Was genau er sich von dieser Arbeit erhofft, beschreibt er folgendermaßen:

> „Ich stell mir im Prinzip vor, dass ich an dem Tag jemandem helfen konnte, dass ich en guten Job gemacht habe und dass meine Hilfe auch angenommen wird und auch des Gefühl zu haben, man wird im, im Prinzip gebraucht. Und.. anderen Menschen zu helfen, des.. des gibt ja en ganz besonderes Gefühl. In.. zum Beispiel Familien die ziemliche Probleme ham, wenn die in ein, zwei Jahren ihr Leben wieder komplett im Griff haben, wieder auf beiden Beinen stehen, und wenn man

> ich nenns mal Projekt, wenn man dieses fertige Projekt dann wieder äh entlässt, dann sieht man okay, des hab ich jetzt geleistet."

Dominic möchte „*helfen*", was für ihn bedeutet: Er möchte „*gebraucht*" werden und beschreibt dabei die antizipierte Arbeit mit seinen Klient*innen als „*Projekt*", das er vorantreibt und dessen Erfolg er als das **Ergebnis seiner eigenen Leistung** betrachtet. Zugleich spielt auch hier ein **emotionaler Aspekt von gemeinschaftlicher Unterstützung** eine Rolle für ihn. Im Vergleich zu Achim sind Dominics Vorstellungen von der Sozialen Arbeit allerdings nicht derart ergebnisoffen, sondern normativer geprägt und er wirft einen eher defizitären Blick auf seine Klient*innen, deren Probleme er bearbeiten will. Dominic konstruiert hier durchaus ein **hierarchisches Verhältnis**, innerhalb dessen er seine Klient*innen als *„fertige[s] Projekt (…) entlässt"* und sich als ‚Freund und Helfer' zeichnet, dessen Hilfe dankbar angenommen wird – der möglichen Interpretation der Position eines Polizisten nicht unähnlich. Zusätzlich schwingt ein Verständnis von seiner Tätigkeit als Sozialarbeiter mit einer **Ordnungsfunktion** mit: In einigen der von Dominic erwähnten Tätigkeiten (Familienhelfer, Jugendheim) sieht er sich in einem sozialen Kontext, der ‚aus den Fugen geraten' ist und den er wieder ‚richten' würde. Sein Blick auf die Klient*innen als „*Projekt*" bestärkt diesen Eindruck.

Dieses Motiv prägt auch seine Überlegung, im Fanprojekt des Fußballvereins tätig zu sein. In diesem Verein engagiert er sich ehrenamtlich und leitet dort seit einigen Jahren den Verkauf von Öffentlichkeitsmaterial im Stadion. Er hat ein *„feststehendes Team"* und *„fünf Stände zu betreuen"* und investiert viele Stunden wöchentlich in diese Tätigkeit, die ihn von der Arbeit im Fußballverein begeistert. Warum er sich dort so einbringt, bringt er auf den Punkt: Das ist für ihn „*Ausgleich*" und „*Freude*", denn im Stadion „*werd ich anerkannt*". Dominic möchte gesehen und anerkannt werden – eine gewisse Disposition hin zu **Macht und Status** schwingt erneut mit.

Was sein Privatleben in zehn Jahren angeht, hat Dominic klare Vorstellungen: Bis dahin möchte er *„hoffentlich [eine] Frau"* haben und vielleicht ist *„dann auch (…) des erste Kind unterwegs"*. Auf die Frage hin, ob er zur Erziehung zu Hause bleiben möchte, antwortet er:

> „Würde mir auf jeden Fall auch äh Elternzeit auch nehmen, um natürlich auch dann meine Frau äh auch zu unterstützen, grade auch dann in der Anfangszeit äh was äh ziemlich schwer is, wenn grade halt eben son Neugeborenes da is und da is ja Familienzusammenhalt wirklich sehr sehr wichtig. Und mir persönlich ist jetzt auch äh Familienzusammenhalt und Freunde auch sehr wichtig. Von daher würde

ich des natürlich auch weiterleben wollen.. äh den engen Familienzusammenhalt und.. da hab ich dann schon meine Prioritäten."

Dominics Vorstellungen über die gemeinsame Erziehung zeigen zum einen, dass hier heteronormative Zuständigkeitszuschreibungen wirken, wenn Dominic davon spricht, seine Frau *„unterstützen"* zu wollen, womit er impliziert, dass die Hauptverantwortung für die Familienarbeit bei ihr liegt. Gleichzeitig möchte er sich in diese Aufgaben einbringen, was zwar keine egalitäre, aber zumindest eine **beteiligende Vorstellung der Familienarbeit** ist. Auch hier ist wieder deutlich, wie sehr Dominic den Wert von **Gemeinschaft** in den Vordergrund rückt: Dass *„Familienzusammenhalt sehr sehr wichtig"* und *„Freunde auch sehr wichtig"* sind, betont und wiederholt er mehrere Male. Es ist klar: Dominic hat – wie er selbst sagt – seine *„Prioritäten"*, die auf einem funktionierenden sozialen Netz, Rückhalt, Unterstützung und seiner Rolle als anerkannter, unterstützender Teil dieser Gemeinschaft liegen. Gleichzeitig sind materielle Güter nicht in Dominics Fokus, denn er *„brauche keinen Lamborghini vor der Tür"*, sondern es genügt ihm der Luxus, hin und wieder zwei Wochen Urlaub in Kroatien zu verbringen – **materiell** präsentiert Dominic sich als **bescheiden**.

Diese Prioritäten und eine gewisse Bescheidenheit kommen auch zum Tragen, wenn er beschreibt, dass es ihm im Leben darauf ankommt, *„(…) zufrieden zu sein mit dem was man tut, was man vor allem auch hat. Und.. dass man auch.. emotionale Nähe hat, sei es von Freunden, sei es von Familie.. und auch Rückhalt hat."* Auch seine drei Wünsche orientieren sich maßgeblich an den Werten von Gemeinschaft und Rückhalt: Zum einen wünscht er sich, *„wirklich eine glückliche Familie zu haben"*, zum anderen, *„die Freunde die man jetzt hat bis zum Lebensende zu haben"* – hier erwähnt er noch explizit seinen besten Freund – und schließlich, dass *„Hierstadt die Championsleague gewinnt ((lacht))"*.

Habitus, Studien(fach)wahl und Milieuspezifika

Für Dominic ist die Soziale Arbeit der ‚Plan B', weil er seinen Traumberuf des Polizisten aus gesundheitlichen Gründen nicht ergreifen kann. Sie ist außerdem das Resultat seiner schulischen Umorientierung weg vom Abitur an einem Gymnasium hin zu einer Fachoberschule mit sozialem Schwerpunkt – eine Umorientierung, die von seinen Eltern in einem **kooperativen Umgang** unterstützt wurde. Für sie war nicht die Orientierung an einem möglichst hohen Bildungstitel ihres Sohnes handlungsleitend, sondern an seinen Ressourcen und Interessen. Diese Disposition hin zu einem kooperativen Miteinander spiegelt sich auch in Dominics Bewertungen der beiden Schulsysteme wieder, bei denen er

besonders den **egalitären, rücksichtsvollen Umgang** der Lehrkräfte an der Fachoberschule schätzt und sich von der leistungsorientierten ‚Ellbogenmentalität' der Gymnasialschule distanziert. Die **Gemeinschaft** spielt für Dominic allgemein eine zentrale Rolle: Sie ist für sie ein *„Anker"*, verkörpert durch die ehemaligen Mitschüler*innen an der Hochschule, und strukturiert sein Leben maßgeblich mit, wie etwa die für ihn sehr bedeutsame Beziehung zu seinem besten Freund. Ratschläge von den ihm nahestehenden Personen prägen auch sein Selbstbild und seinen beruflichen Weg: Dass ihm *„das Soziale liegt"*, wird ihm mehrfach bestätigt und er geht deshalb, unterstützt von Freund*innen und Familie, nach seiner krisenhaften Gymnasialzeit den Weg hin zum Studium der Sozialen Arbeit.

Elemente der Vergeschlechtlichung von Dominics Studien(fach)wahl zeigen sich erstens darin, dass er seinen Vater im Kontext des Polizeiberufs in einer vergleichsweise restriktiveren Entscheidungsposition wahrgenommen hat als seine Mutter – letztendlich fand aber auch hier eine Orientierung an Dominics Wünschen von Seiten des Vaters statt. Zweitens ist die Gründung einer eigenen Familie für Dominic ein fester Wunsch, in deren Rahmen er die schwerpunktmäßige Zuständigkeit für Sorgearbeit auf der Seite seiner künftigen Frau sieht. Gleichzeitig ist seine Beteiligung daran eine fixe Größe, denn auch hier kommt seine Orientierung an **Familienzusammenhalt** und Gemeinschaft zum Tragen. So lassen sich zwar Tendenzen der vergeschlechtlichten Arbeitsteilung erkennen, die aber weit entfernt sind von klaren Zuständigkeiten und Kompetenzzuschreibungen wie im Fall von Michael – und gleichzeitig weniger offen sind als die von Achim.

In die Antizipation seiner beruflichen Zukunft dagegen tritt noch eine weitere Dimension jenseits von der Orientierung an Gemeinschaft und Zusammenhalt: Dominic möchte seinen Klient*innen *„helfen"*, will aber auch dass diese Hilfe *„angenommen"* wird und dass er *„gebraucht"* wird – die **Anerkennung seiner Hilfe** ist damit für ihn ein entscheidendes Element seiner Berufsvorstellungen. Zugleich zeichnet er sich hier in einer **Machtposition**, nach der er den möglichen ‚Erfolg' seiner Klient*innen seiner eigenen **Leistung** zuschreibt. Diese Anerkennung ist für ihn auch Antrieb, sich so zeitintensiv seinem Ehrenamt im Fußballstadion zu widmen. Eine Disposition hin zu Macht und Status ist also durchaus erkennbar und sie hat das Potential zum Widerspruch mit Dominics kooperativen und gemeinschaftlichen Handlungsorientierungen – so kommen all diese Habituszüge zusammen in seinen beiden Berufswünschen des Polizisten und des Sozialarbeiters, die vor diesem Hintergrund in der Figur des **‚Freund und Helfers', der von seiner Umgebung gebraucht und anerkannt wird,** kumulieren. Dabei scheint er die Welt seiner Klient*innen wieder ‚**in Ordnung**' zu bringen, indem er sie unterstützt und dann als „*fertige[s] Projekt*" wieder entlässt.

Damit ist die Offenheit der beruflichen Entwicklung im Kontext von vergeschlechtlichten Habitusmustern bei Dominic größer als bei Michael, dessen Weg als ‚Mann der Familie' schon vorgezeichnet scheint, aber kleiner als bei Achim, dessen Berufswahl nicht von den Dimensionen von Macht und Status strukturiert ist.

Zusammenfassend sprechen Dominics habitusspezifische Muster für eine Verortung des Falls ‚zwischen' den anderen beiden männlichen Fällen Achim und Michael: Auch bei Dominic zeichnet sich eine Orientierung am Leistungsprinzip ab und prägt seine Berufsvorstellungen. Gleichzeitig spielt die Orientierung an Anerkennung von außen, an Status und Macht eine gewisse Rolle. Diese Habituszüge führen mit Dominics Disposition hin zu einem kooperativen, gemeinschaftlichen Umgang und mit den zentralen Werten von Freundschaft und Familie zur Schlussfolgerung, dass er im **mittleren Bereich des Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus** (siehe auch Vester 2015: 162 ff.) zu verorten ist, gleichwohl sich bei ihm auch Spuren eines ständisch-kleinbürgerlichen Habitus abzeichnen.

6.6 Fall Rebecca: „[W]eil viele einfach nur wirklich Kindergärtnerin oder Lehrer im Kopf ham und (…) des is furchtbar"

Kurzeinführung in den Fall

Das Interview mit Rebecca dauert etwa 70 Minuten. Das Gespräch war allgemein von Rebeccas eindringlichem und emotionalem Sprachstil geprägt: Sie setzt häufig Betonungen, unterstreicht ihre Aussagen durch entsprechende Gestiken, sie ‚schnaubt' und ‚seufzt' mehrmals. An einigen Stellen scheint sie besonders emotional involviert, etwa wenn es um Situationen in ihrem Freiwilligem Sozialen Jahr in einer Schule ging, auf die sie mit Fassungslosigkeit zurückblickt: *„[E]s war erschreckend, wie viele Kinder da einfach schon richtig großeProbleme ham. Wir hatten ein Kind, des hat uns gedroht sich UMZUBRINGEN. In der zweit-ne es war in der DRITTEN KLASSE."* Ihr auffälliger Sprachstil beim Berichten von Situationen, in denen die Welt für sie ‚nicht in Ordnung ist', durchzieht mehrere Passagen des Interviews.

Davon abgesehen ringt Rebecca auch immer wieder um Worte: Sie vertauscht gegensätzliche Adjektive (beschreibt etwa die Soziologie als ‚zu praktisch' und korrigiert dies dann zu ‚theoretisch' oder wählt zuerst den Begriff ‚Zukunft', wenn sie sich auf ihre ‚Vergangenheit' bezieht), bricht Worte ab und präzisiert Begriffe.

Rebecca scheint ‚etwas zu sagen' zu haben, ihre (Über-)Betonungen und langen, emotionalen Erzählpassagen lassen ihre Erzählungen teilweise dramatisch und eindringlich wirken.

Kurzeinführung in den Fall

Rebecca ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und studiert im ersten Semester Soziale Arbeit. Ihr Vater hat als höchsten Bildungsabschluss die Fachhochschulreife und Kunststofftechnik an der gleichen Hochschule studiert, an der auch Rebecca eingeschrieben ist. Heute ist er als Kunststoffingenieur selbstständig tätig. Rebeccas Mutter hat die allgemeine Hochschulreife und eine Ausbildung zur Chemielaborantin abgeschlossen. Nachdem sie einige Jahre in diesem Beruf gearbeitet hat, musste sie sich aus gesundheitlichen Gründen beruflich umorientieren. Sie hat sich zur Steuerfachkraft weiterbilden lassen und ist heute ebenfalls selbstständig, mit einem eigenen Handarbeitsladen.

Rebecca hat noch eine ältere Schwester, die ihre Mittlere Reife und im Anschluss eine Ausbildung zur Bürokauffrau absolviert hat. In diesem Beruf wollte sie allerdings nicht bleiben, sondern hat ihr Fachabitur nachgeholt und die Ausbildung zur staatlich anerkannten Grafikdesignerin gemacht. In diesem Feld ist sie nun tätig.

Rebecca selbst hat ihr Abitur auf einem Gymnasium absolviert, anschließend ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer Schule durchlaufen und danach ihr Studium begonnen. Sie wohnt zurzeit noch bei ihren Eltern, will aber mit ihrem Partner zusammenziehen, mit dem sie seit acht Monaten eine Beziehung führt. Er studiert Informationsrecht im dritten Semester – ein Studiengang mit juristischem Abschluss – an der gleichen Hochschule wie Rebecca.

Weg hin zum Studium

Rebecca beginnt ihre Erzählungen damit, dass ihre Wahl auf die Soziale Arbeit erst seit Kurzem feststeht – vorher hatte sie überlegt, Kommunikationsdesign zu studieren. Wie sie dazu kommt, erläutert sie im späteren Gesprächsverlauf: *„[I]ch bin künstlerisch halt sehr viel tätig und mach des auch sehr gerne und ähm.. da kam ich dann halt auf die Idee, als ich nach Studiengängen gesucht hab in dem Bereich Kommunikationsdesign zu studiern."* Ihre künstlerischen Tätigkeiten konkretisiert sie anschließend mit „*fotografieren*" und „*zeichnen*", was ihr „*Spaß*" macht, weil „*man dann hinterher en Ergebnis hat, was halt auch andere toll finden.*" Die Freude sowie die Anerkennung durch andere spielt für Rebeccas künstlerische Betätigung also eine Rolle. Gleichzeitig betont sie, das Künstlerische und Handwerkliche sei in ihrer Familie häufig zu finden – von ihrer Mutter über ihren Vater bis hin zum Opa seien viele Personen „*handwerklich*" begabt.

Besonders hebt sie hier ihre Schwester vor: *„[S]ie is nochmehr künstlerisch begabt als ich, also die zeichnet einem aus, siehtn Foto und zeichnet es einem getreu ab, also es is wirklich dann, es sieht aus wien Foto. Also die is da richtig gut drin (...).“*

Während diese Nähe zu künstlerisch-kreativen Betätigungen Rebeccas Studienfachwahl in Richtung Kommunikationsdesign prägt, entscheidet sie sich letztendlich doch gegen diesen Studiengang, weil ihr die Berufsaussichten in diesem Feld zu unsicher sind *(„Und ähm aber da kam, kam mir relativ schnell nach näherem Überlegen in den Sinn: Na die Berufschancen sind jetzt nich soprickelnd hinterher“).* Um eine Alternative zu finden, greift sie auf ihre anderen Erfahrungen mit Tätigkeiten zurück, die ihr „*Spaß*“ machen und kommt zu dem Ergebnis: *„Und dann hab ich halt so überlegt, was mir sonst noch Spaß macht und ähm seit en paar Jahren hab ich mich halt engagiert ehrenamtlich mit Kindern (...). [U]nd so bin ich dann halt in die Richtung gekommen so man könnte was in dem Bereich machen und ähm ja da hab ich dann halt mal geguckt was es für Bereiche gibt.“* So kam Rebecca auf *„Pädagogik, Soziale Arbeit, Soziologie“* und hat sich für diese Studiengänge an der Universität und der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in ihrer Heimatstadt beworben. Sie wurde für alle drei Studiengänge zugelassen, für die Soziale Arbeit allerdings erst im Nachrückverfahren – eine Woche vor Semesterbeginn – und entscheidet sich für dieses Fach. Um diese Entscheidung zu treffen, hat sie vorab die Lehrpläne der drei Fächer recherchiert und der Lehrplan in der Sozialen Arbeit hat sie *„wesentlichmehr angesprochen“*, weil er *„breitgefächert“* war und Bereiche wie Soziologie, Psychologie und Recht umfasst. Diese Vielfalt habe sie im Lehrplan der Pädagogik nicht gefunden, *„da war wirklich rein theoretisch Pädagogik, Pädagogik, Pädagogik“*, während sie in der Soziologie die *„Forschung“* zu gesellschaftlichen Fragestellungen spannend fand *(„[W]iehalt die Gesellschaft sich verhält, was man, also wiees zu den ganzen Zuständen kommt, dass zum Beispiel jetzt Traditionen entstanden sind (...)“)*, ihr dieser Studiengang allerdings *„zu theoretisch“* erschien, denn zu viel Theorie *„langweilt mich, ehrlich gesagt“*.

Für Rebeccas Studienfachwahl von Bedeutung ist sowohl ein **Sicherheitsdenken** wie auch die **Freude** an der antizipierten beruflichen Tätigkeit. Sie trifft ihre Wahl auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen und geht dabei **strategisch und planend** vor, indem sie unterschiedliche Studieninhalte detailliert vergleicht. Schließlich grenzt sich ab von zu **theoretischen, abstrakten Studieninhalten** und tendiert hin zu einem **praxisorientierten Studium**, das ihr eine spätere Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen in Aussicht stellt. Die Soziale Arbeit war dabei also keine willkürliche Entscheidung oder ein Plan B, sondern ihre erste Wahl. Zugleich zieht sie die universitäre Ausbildung nicht der fachhochschulischen

vor, sondern folgt ihren Interessen und den recherchierten Studieninhalten – das **Prestige der Bildungseinrichtung** ist für sie nicht maßgeblich.

In ihrem ehrenamtlichen Engagement hat Rebecca zehn Jahre Kinder und Jugendliche in einem Reitverein trainiert. Ihre Erzählungen darüber sind vor allem durch ihre Erfahrung mit ihrer ehemals besten Freundin geprägt, durch die sie zu diesem Verein gekommen ist, mit der sie aber in Streit geraten ist. Sie äußert kritisch darüber, dass diese ehemalige Freundin ein *„absolut verwöhntes Einzelkind"* und *„respektlos"* geworden sei *„gegenüber Leuten, die wesentlich ältersind"*. Der Umfang dieser Passagen und ihre hohe Erzähldichte weisen auf die Bedeutsamkeit dieses Themenkomplexes für Rebecca hin. Ihre Ausführungen dazu lassen sich als erster Hinweis auf ihre Orientierung an **Respekt und Autorität deuten –** ein Hinweis, dem im weiteren Interview nachgegangen werden soll. Außerdem lässt sich im Reitverein – zu dem sie durch ihre Freundin gekommen ist – und in dem Entschluss zur Sozialen Arbeit, der zumindest teilweise von dieser Ehrenamtserfahrung geprägt war, eine Linie der Vergeschlechtlichung in Rebeccas Biografie erahnen, im Rahmen derer sie diese weiblich konnotierten und zahlenmäßig weiblich dominierten Tätigkeiten ausübt. Auch dieser Zusammenhang wird im Folgenden weiterverfolgt.

Parallel zu ihrem ehrenamtlichen Engagement ist Rebecca nach der Grundschule auf ein Gymnasium gewechselt und hat dort ihr Abitur absolviert. Auf die Nachfrage der Interviewerin hin, ob der Wunsch zu studieren für Rebecca sicher war antwortet diese: *„Doch, das war mir eigentlich schon von klein auf klar, ja ich bin nach der Vierten direkt aufs Gymnasium gegangen, das wollt ich unbedingt.. und (…) also ich hatte damals schon den Plan, dass ich wirklich Abitur machen möchte.. und dann studieren."* Die Betonung der Sicherheit und der Unbedingtheit ihres *„Plans"*, zu studieren, könnte sowohl auf ihre Selbstsicherheit hindeuten wie auch eine Inszenierungsstrategie derselben. Der genauere Blick auf ihre Schullaufbahn in der Analyse von Rebeccas Studien(fach)wahl im Kontext ihrer Herkunftsfamilie wird diesen Punkt erneut aufgreifen.

Nach ihrem Abitur schließlich durchläuft Rebecca ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer Schule, *„um zu wissen, halt ich des überhaupt den ganzen Tag aus, Kinder zu ertragen ((lacht))"* und stellt dort fest: *„[I]ch kannden ganzen Tag schreiende Kinder um mich haben und es lässt mich eigentlich relativ locker."* Auch hier konstruiert sie das **Bild eines geplanten, methodischen Vorgehens**, indem sie ihre Eignung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geprüft habe um ihre beruflichen Überlegungen **abzusichern**. Gleichzeitig kommt sie in der Arbeit mit den Schulklassen an ihre Grenzen, zum einen aufgrund der Menge an 25 Schüler*innen, zum anderen weil sie einige Schüler*innen als „*mega respektlosund frech*" wahrgenommen hat. Erneut kann dies als Hinweise

auf Rebeccas Orientierung an **Respekt und klaren Hierarchien** gelesen werden, allerdings wäre auch möglich, dass sie das Verhalten der Schüler*innen vor dem Hintergrund eines egalitären Anspruchs kritisiert. Im Ergebnis beschließt sie, beruflich lieber mit kleineren Gruppen oder Einzelpersonen arbeiten zu wollen.

Schließlich sichert Rebecca ihre Berufswahl und den Übergang nach der Schule nicht nur durch ihr FSJ und ihre Bewerbung für drei unterschiedliche Studiengänge ab, sondern sie hatte früher auch einen alternativen Berufsplan, falls sie für ein Studium gar nicht aufgenommen werden sollte. Dann hätte sie Polizistin werden wollen (was ihr wegen eines Bänderrisses allerdings zum potentiellen Zeitpunkt der Bewerbung nicht möglich war), *„[w]eil ich will dann nich ohnewas dastehen und nixmachen“*, *„das is mir zu unsicher“*. Die Polizei bezeichnet sie als *„spannende Alternative“*, weil sie auch dort *„mit Menschen arbeiten“* könne und auch diese Arbeit einen *„sozialen Hintergrund“* habe. Sie konstruiert den Polizeiberuf hier im Sinne eines ‚Freund und Helfers‘, während die Machtposition einer Polizistin verknüpft sein mag mit Rebeccas bereits angeklungener Orientierung an Respekt, Autoritäten, Ordnung und klaren Hierarchien: In einer Position als Lehrerin ist der Respekt der Schüler*innen nicht selbstverständlich, sondern ein Resultat von Aushandlungs- und Beziehungsarbeit. Die Position der Polizistin dagegen ist von staatlicher Seite aus mit einem entsprechenden Status und Handlungsbefugnissen versehen, die dazu ermächtigen, ‚für Ordnung zu sorgen‘.

Studien(fach)wahl im Kontext der Herkunftsfamilie

Die nähere Betrachtung von Rebeccas Schullaufbahn verweist auf die Rolle ihrer Eltern und auf ein – wenn nicht *das* – zentrale Thema ihrer Erzählungen: die ADHS-Diagnose in ihrer Kindheit. Ihre Erkrankung thematisiert sie immer wieder und betont, wie schwierig deshalb ihre Schulzeit war. Sie beschreibt, dass sie *„extremst verhaltensauffällig“* war, *„also wirklich ziemlich stark“*. Es war für sie *„extremst schwierig mim Lernen“* und *„das Ganze ging so weit, dass [sie] im Unterricht aufgestanden [ist], weil [sie] nicht mehr sitzen konnte“*. Rebeccas Sozialleben wurde dadurch stark belastet: Sie spricht von *„[heftigem] Mobbing“* durch ihre Mitschüler*innen, das sich durch ihre gesamte Grundschulzeit gezogen hat. Rebecca versucht an dieser Stelle, das Zustandekommen ihres Interesses an Psychologie durch ihre ‚Mobbingerfahrungen‘ zu erklären *(„[W]arummachen die des eigentlich, warumähm mobben die sich jetzt gegenseitig. (…) Des sind dann auch schon so Sachen, die mich auch in dem Alter schon intressiert hatten. Wo ich dann eigentlich dann mich auch sehr für Psychologie intressiert hab“).* Möglicherweise lässt sich ihre distanzierte Fragestellung *„Warum machen die des eigentlich“* vor dem Hintergrund dieser biografischen Erfahrung eher als personalisierte Frage deuten und sie will eigentlich wissen: ‚Warum machen die des

eigentlich mit mir¿. Ihr Interesse an Psychologie wirkt in diesem Licht wie ein Interesse an Erklärungen für ihren eigenen Biografieverlauf.

Die Krankheit wurde bei ihr in der ersten Klasse diagnostiziert, woraufhin ihre Eltern *„nich (…) lange gewartet [haben] mit irgendwelchen Therapien, die hams wirklich gleich angegangen“*. Sie haben *„dafür gekämpft, dass ich auf ne normale (…) Schule gehen kann“* und dass sie *„in den Verein gut integriert“* ist. Rebeccas Engagement im Reitverein wurde also auch von ihren Eltern gefördert. Rebecca hat so von der ersten bis zur achten Klasse durchgängig Therapien besucht und wurde mit Ritalin behandelt. Ihre Eltern haben *„Zusatzunterricht organisiert“* und ihre Mutter hat mit *ihr „sehr viel gelernt“* und *„lesen geübt“*. Auch eine „*Kunsttherapie*“ hat sie gemacht und habe so ihr Verhältnis zu künstlerischer Betätigung nochmals intensiviert. Rückblickend stellt Rebecca in Anbetracht der vielfältigen Unterstützung durch ihre Eltern fest: *„Ohne die ganzen Sachen hätt ich auchs Abi nie gepackt. (…) [D]es Ganze hat halt wirklich im Nachhinein kann ich da einfach nur dankbar drüber sein, weil.. des Ganze hat dazu geholfen, dass ich dann einfach (…) in der Oberstufe einfach überall mitgekommen bin“*.

All diese Hinweise darauf, wie Rebeccas Eltern mit ihrer ADHS-Erkrankung umgegangen sind und wie Rebecca das heute bewertet, sind sehr aufschlussreich was den Stellenwert von (institutionalisierter) Bildung und die konkrete Bildungspraxis in der Familie angeht. Ihre Eltern haben dafür „*gekämpft*“, dass Rebecca auf eine Regelschule gehen kann und dass sie in ihren Sportverein „*gut integriert*“ ist – sie haben „*nicht lange gewartet*“ mit Therapien und Unterstützungsangeboten: Offenbar haben Rebeccas Eltern eine spezifische soziale Laufbahn für sie antizipiert, diese durch das ADHS bedroht gesehen und in der Folge umfangreihe **Stützmaßnahmen** initiiert. Dieser „***Kampf***“ spricht auch für eine gewisse **Unsicherheit**. Dies lässt sich als Kontrast zum familiären Umgang mit schulischer Bildung im Fall von Dominic und Achim feststellen: Während es bei Achim nur wenige familiäre Unterstützungsmöglichkeiten gab – und weitere Förderung auch nicht von der Mutter initiiert werden konnte – und Dominics Eltern gemeinschaftlich mit ihm über seinen weiteren Schulweg entschieden haben, der dann letztendlich vom Gymnasium weggeführt hat, deutet sich bei Rebecca der unbedingte elterliche Wille eines möglichst hohen Schulabschlusses an einem Gymnasium an.

Rebecca betont vor dem Hintergrund ihrer Schullaufbahn auch, dass sie sich selbst als Kämpferin sieht und sich durchgesetzt hat: Denn *„es hätte jetzt keiner vermutet, dass ich wirklich Abi mach und studier“* – weder ihre Lehrer*innen noch ihre Therapeut*innen – und Rebecca hat sich in der Schule besonders angestrengt, „*vier Wochen vor ner Klausur da gehockt und hab gelernt*“ und

„*es hat sich gelohnt*“ – sie hat trotz aller Hürden und wider mancher Erwartungen das Abitur absolviert. **Durchsetzungsvermögen**, **Disziplin** und **eigene Leistung** haben ihr diesen ‚Sieg‘ möglich gemacht. Dieser Sieg wurde zwar durch ihre Eltern gefördert, war aber in erster Linie das Ergebnis ihrer eigenen Anstrengung und es entsteht so der Eindruck von Rebecca als **individualistische Einzelkämpferin**.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, wie Rebecca dem Bildungshintergrund ihrer Eltern eine Bedeutung zumisst:

> „Ja, meine Eltern hatten aber auch einfach die Möglichkeit, mich zu unterstützen. Also (…) meine Eltern haben beide auch Abitur gemacht, die hatten halt auch den Hintergrund dahinter. Ich mein, des hatten wir jetzt auch schon alles (…) in den ganzen Vorlesungen, jemand deren Eltern die halt selber nicht ganz so gut in der Schule warn, die können ihren Kindern ja auch nich so viel helfen. Oder wenn sie jetzt nich so gut verdienen, meine Eltern ham, mein Vater hat verdammt gut verdient früher, dadurch konnten die ganzen (…) Zusatzsachen bezahlt werden (…). Und des war halt mein Glück.“

Rebecca führt an, dass ihre Eltern einen hohen Bildungshintergrund und genügend finanzielle Ressourcen haben und dass sie ihre Tochter deshalb so wirksam bei der Krankheitsbewältigung unterstützen konnten. Zum einen nutzt sie ihr akademisches Wissen aus den ersten Wochen des Studiums als Argumentationsgrundlage und betont damit die Stichfestigkeit ihrer These, die damit wissenschaftlich belegt scheint. Zum anderen grenzt sie sich und ihre soziale Herkunft von ‚bildungsferneren‘ Familien ab, deren Kindern vergleichsweise weniger Unterstützung zu Gute kommt. Sie betont dabei nicht nur die (geschlechtlich strukturierten) finanziellen Ressourcen ihres Elternhauses – denn der Vater habe früher *„verdammt gut verdient“* – sondern auch die kulturellen Ressourcen, nämlich das Abitur als Nachweis für den hohen elterlichen Bildungshintergrund. Rebecca hebt ihren sozialen Hintergrund von der ‚Masse‘ ab und weiß den theoretischen Wissensbestand aus ihrem ersten Studiensemester dabei gekonnt einzubringen.

Nach dem gemeinsamen Erfolg von Rebeccas Abitur betrachten ihre Eltern ihre Studienfachwahl allerdings mit Skepsis:

> „Mein Vater macht sich regelmäßig darüber lustig, wie so ziemlich jeder Mensch der erfährt, dass man Soziale Arbeit studiert (I: Echt, so schlimm?). Also in meinem Umfeld ja, leider. Weil irgendwie, keine Ahnung, isses nich so hoch angesehn, weil viele einfach wirklich nur Kindergärtnerin oder Lehrer im Kopf ham (I: Ja gut, okay) und des is ei-, des is furchtbar. Also ich hab da am Anfang wirklich sehr damit zu kämpfen gehabt und echt, bin ins Zweifeln gekommen ob des überhaupt die richtige Wahl is, weil sich einfach alle drüber lustig gemacht ham. Also, wenn

> man sich dann überlegt, über Psychiater macht sich keiner lustig, aber es is.. nich so weit entfernt davon. Wir sind zwar.. eher in der Praxis, aber viele Sachen werden auch in Zusammenarbeit gelöst. Und äh, also ich finds halt, es war richtig, es war richtig anstrengend, da auch mal klar zu machen, dass des eigentlich en total wichtiger Beruf is, der eben nich nur, dass man im Kindergarten endet. Weil ganz ehrlich, ich studier‘ jetz nich, um dann im Kindergarten zu arbeiten.“

Rebeccas Studienfachwahl wird von ihrem Umfeld – explizit ihrem Vater – abgewertet, dort scheint kein konkretes Wissen über die Soziale Arbeit vorhanden zu sein. Im Gegenzug wertet Rebecca die Soziale Arbeit auf und setzt sie mit dem prestigeträchtigeren Feld der Psychiatrie gleich. Die **Anerkennung ihrer Arbeit** und der **gesellschaftliche Wert** der Sozialen Arbeit sind ihr wichtig. Zugleich schließt sie sich in ihren Ausführungen allerdings implizit der **Abwertung** der Berufe der „*Kindergärtnerin*“ und der „*Lehrer*“ an, denn vor allem im Kindergarten möchte sie nicht „*ende[n]*“. Vor diesem Hintergrund der familiären Reaktion auf ihre Studienfachwahl lässt sich vermuten, dass in der Familie eher vage, teilweise stereotype Vorstellungen über pädagogische existieren und eine fachliche Disposition dahingehend ist nicht erkennbar. Möglicherweise hätte Rebecca die Soziale Arbeit ohne ihre biografischen Erfahrungen mit Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen gar nicht gekannt. Auch eine (familiäre) Orientierung an **Status und Prestige** bei der Bewertung von Berufen zeichnet sich hier ab.

Um die Abwertung der Sozialen Arbeit aus ihrem Umfeld nachzuvollziehen, lohnt ein Blick auf Rebeccas Vater, der im Interview mehr Raum einnimmt und häufiger von ihr benannt wird als ihre Mutter. Ihr Vater ist selbstständiger Kunststoffingenieur, hat in den Hochzeiten seiner Selbstständigkeit laut Rebecca „*verdammt gut verdient*“, hatte aber ursprünglichen einen anderen Berufswunsch: Er wollte Anwalt werden. Letztendlich habe er sich jedoch „*anders entschieden*“ – wie es dazu kam, wird im Interview nicht deutlich; möglicherweise ist der Vater aber mit diesem Wunsch an seine Grenzen gekommen, denn mit seiner Fachhochschulreife hätte er ein Jurastudium nicht beginnen können. Aussagekräftig ist bereits, dass Rebecca über diesen Berufswunsch weiß und ihn als berichtenswert einstuft. Über den Vater erzählt Rebecca des Weiteren etwas belächelnd und zugleich bewundernd, dass er ein breites historisches Wissen hat, dieses Wissen gut zu transportieren weiß und daraus regelmäßig längere Gespräche entstehen: *„Weil der kann sich auch alles Mögliche merken, als der hat auch da.. en unglaubliches Gedächtnis und kriegt dann, wenn man dann über ein Thema, was sogar in der heutigenZeit is, anfängt zu reden, schafft er es irgendwie, so abzuschweifen ((schmunzelt)), dass er irgendwann im Mittelalter oder in der Richtung endet.“* Der Vater scheint also nicht nur in Anbetracht des potenziellen Jurastudiums, sondern auch was sein informelles Bildungsverhalten angeht

eine Leidenschaft für gesellschaftlich-historische Themen zu hegen und dieses Interesse im familiären Austausch einzubringen. Dieser Einfluss prägt Rebeccas Neugier für rechtliche und soziale Fragestellungen, denn sie will daraufhin wissen, *„warum gibt es Gesetze, für was sind sie gut.. und was bringt es der Gesellschaft und (…) washats überhaupt dazu gebracht, dass die Gesellschaft (…) sich da überhaupt dran hält.“* Diese rechtlichen Fragestellungen haben auch Rebeccas besonderes Interesse für die Soziale Arbeit begründet, im Vergleich etwa zur Pädagogik. Dass ihr Vater ihre Studienwahl derart belächelt, spricht vor diesem Hintergrund für eine **distinktive Perspektive seinerseits**: Mit seiner Selbstständigkeit in der Ingenieursbranche und dem ursprünglichen Berufswunsch des Anwalts, beurteilt er Berufe offenbar primär nach deren Prestige und schätzt soziale (und weiblich konnotierte) Berufe gering, die weder mit hohem gesellschaftlichen Ansehen noch mit großem Verdienst einhergehen. Dieser distinktive Blick seinerseits kann durchaus auch als Prätention gelesen werden.

Der Bezug zu rechtlichen Themen findet sich auch bei Rebeccas Partner wieder, der einen rechtswissenschaftlichen Studiengang (Informationsrecht) im dritten Semester studiert. Er *„hat [Rebecca] auch eigentlich schon ziemlich in‘en Arsch getreten“* und sie zum Lernen für ihr Studium angehalten. Er hat eine längere Studienerfahrung vorzuweisen und nimmt Rebecca gegenüber eine Expertenrolle ein, innerhalb derer er ihr Ratschläge für ihr eigenes Bildungsverhalten erteilt. Umgekehrt scheint Rebecca den Druck ‚von außen‘ zu brauchen, um die Anforderungen im Studium zu bewältigen. Der Blick von Rebecca ‚hoch‘ zu ihrem versierten Vater und das Verhältnis zu ihrem studienerfahrenen Freund deutet auf eine gewisse **hierarchische Strukturierung der entsprechenden Geschlechterpraktiken** hin. Die familial Verankerung von beruflichen Aspekten von Gesetz und Ordnung[17] und Rebeccas entsprechende Dispositionen werden ebenso nachvollziehbar.

Ihre Mutter nimmt im Interview vergleichsweise weniger Raum ein, was die berufliche Sphäre angeht. So berichtet Rebecca zwar von der mütterlichen Unterstützung ihrer Schullaufbahn, aber weniger von ihrer Rolle in der Entwicklung von Rebeccas beruflichen Interessen oder im Hinblick auf ihre Studienfachwahl. Zugleich grenzt sich Rebecca vom Beruf der Mutter selbst ab: Ihr Handarbeitsladen sei nämlich ein „*Saisongeschäft*“, wodurch sie kein durchgehend sicheres Gehalt bezieht *(„[I]m Sommer ist da en riesenstarker Rückgang“*). Diese

[17] Die sich nicht nur bei ihrem Vater und Partner zeigt, sondern bis zum Großvater zurückreicht, der Berufsfeuerwehrmann war und damit ebenso Ordnungsperson (und Helfer zugleich) war.

Situation will Rebecca für sich selbst nicht, sondern möchte ein „*gesichertes Einkommen*“, das „*regelmäßig aufm Konto is*“.

Schließlich soll noch die vergeschlechtlichte Arbeitsteilung in Rebeccas Herkunftsfamilie beleuchtet werden: Ihre Mutter war die erste Zeit der Kindererziehung zu Hause, bis ihre Töchter in den Kindergarten gegangen sind[18]. Vom Kindergarten wurde Rebecca von ihrer Großmutter abgeholt, die im gleichen Haus wohnt. Was die Grundschulzeit angeht, betont Rebecca, „*wir mussten früh auch sehr selbstständig sein, ich kam aus der Schule nach Hause und es war keiner zu Hause, meine Oma hat mir zwar die Tür aufgemacht, aber in der Wohnung oben war ich alleine.*“ Ihre Oma besucht habe sie seltener, da ihr zu dem Zeitpunkt bereits verstorbener Opa „*eher so die Bezugsperson*“ für sie war. In der Mittagspause wiederum kam ihre Mutter nach Hause, um zu kochen und bei den Hausaufgaben zu unterstützen, bevor sie wieder zur Arbeit ging. Das macht deutlich, dass Rebecca durchaus betreut wurde und sie nach der Schule nicht völlig allein im Haus war. Möglicherweise will sie hier also eine **Selbstständigkeit** konstruieren, die in dem Maße nicht vorhanden war.

Studien(fach)wahl und antizipierte Zukunft

Was eine mögliche berufliche Zukunft in der Sozialen Arbeit angeht, könnte sich Rebecca gut vorstellen, „*im Jugendamt*“ oder „*im Gericht*“ tätig zu sein. Die Zielgruppe ist dabei für sie klar, das hat sich bereits angedeutet – sie möchte mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Weshalb es gerade diese Zielgruppe sein soll, begründet sie im Interviewverlauf nicht nur mit ihrer Erfahrung im Voltigieren – wie in der Eingangssequenz – sondern auch mit Rückgriff auf ihre eigene Erfahrung mit pädagogischen Fachkräften:

> „Ähm liegt es daran, weil ich halt selber viel mit das heißt Psychologen, Sozialarbeitern und so weiter zu tun hatte.. und ähm ich mirs aber auch eher vorstellen kann, weil man auch einfach.. man kann da noch was ändern, man kann denen im Leben noch weiterhelfen, sodass die dann hinterher das Leben genießen können oder ihre Probleme halt ähm verbessern können. Ich find bei Erwachsenen ist des dann oft so.. keine langfristige Hilfe, man hilft denen kurz, aber sie schaffens dann halt oft einfach auch nichts mehr zu ändern, weil halt eben ähm der Aspekt sag ich jetzt mal von Erziehung und Umstellung von seinem Leben einfach nich mehr so gegeben ist, weil es einfach an sich schon so gefestigt ist.“

Diese Berufsvorstellungen lassen sich als Reproduktion ihrer eigenen Biografie deuten: Rebecca hat gelernt, dass das Leben ein Kampf ist und sie sich

[18] Wann genau das der Fall war, wird in Rebeccas Ausführungen nicht ersichtlich.

gegen äußere Umstände – negative Zuschreibungen durch Lehrkräfte, ihre ADHS-symptomatischen Defizite, die subjektiv erfahrende soziale Ausgrenzung durch die Mitschüler*innen – durchsetzen muss. Diesen Kampf hat Rebecca, so ihre Geschichte, gewonnen: Mit Hilfe ihrer Eltern und durch Therapien konnte sie „*ihre Probleme verbessern*", hat den Anschluss in der Schule gefunden und ihr Abitur gemacht. Dass sie daraufhin erfolgreich ihr Wunschstudium aufgenommen hat, passt zu dieser Erzählung ihrer Erfolgsgeschichte. Ihren damit verbundenen Blick auf die Welt möchte sie offensichtlich durch ihren Beruf weitergeben: Wer sich genug anstrengt und dabei unterstützt wird – in diesem Fall durch Rebeccas zukünftige Arbeit – der schafft es, stark zu werden, ‚mithalten' zu können und etwas aus sich zu machen. Rebeccas Orientierung an einem **individualistischen Leistungsprinzip** schlägt sich damit auch maßgeblich in ihren beruflichen Vorstellungen nieder.

Diese gehen noch einen Schritt weiter, denn Rebeccas Zukunftspläne bleiben nicht bei der Sozialen Arbeit stehen. Eigentlich hat sie einen anderen Traumberuf, den sie auch explizit als solchen benennt: „*Also ich will hinterher [nach dem Studium, L.L.] noch ne Ausbildung machen zum Kinder- und Jugendtherapeuten, des wär so der absolute Traum wenn des klappt*." Vor diesem Hintergrund wäre das Studium der Sozialen Arbeit, so Rebeccas Wunsch, nur eine Zwischenstation auf dem Weg zur Therapeutin. In Kombination mit ihren oben beschriebenen individualistischen und leistungsorientierten Vorstellungen von der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entsteht ein Bild von ihr als künftige Therapeutin in einer **Machtposition** und mit dem **Sendungsbewusstsein**, ihr milieuspezifisches Credo von Disziplin und Leistung weiterzugeben. Diese Interpretation verdeutlicht das Risiko, dass sie die Problemlagen ihrer Klient*innen womöglich auf individuelles Fehlverhalten zurückführen würde, was ein empathisches Einfühlen erschweren könnte.

Was ihr privaten Zukunftsvorstellungen angeht, möchte Rebecca später eine Familie gründen, *„wenns halt passt, wenn man den richtigen Partner hat (…) und man auch weiß, man kann en Kind finanzieren."* Erneut ist für sie Geld hier eine wichtige Sicherheit. Auf die Frage der Interviewerin hin, ob nach Rebeccas Vorstellungen sie oder ihr Partner zur Erziehung zu Hause bleiben würde, antwortet sie:

> „Also ich denk mal, es wär schon denkbar, dass ich die erste Zeit zu Hause bleibe, aber lange wird das nicht gutgehn, weil ich auch sag ich muss was machen. (…) Und ähm ja also ich denk schon wenn des Kind in'en Kindergarten gehen kann, will ich auch schon wieder arbeiten, weil.. ich mag auch nich' den ganzen Tag zu Hause sitzen und ich hab auch keine Lust die Hausfrau zu spielen ((lacht)). Also des ähm wär auch nichts für mich."

Vehement grenzt sich Rebecca von der Rolle der „*Hausfrau*" ab, die nach ihren Vorstellungen von Untätigkeit geprägt ist und die sie abwertet. Damit distanziert sie sich zugleich von einem spezifischen ‚weiblichen' Lebensmodell, das nicht ihrem milieuspezifischen Credo von Leistung und Disziplin entspricht. Die **Eingebundenheit in Erwerbsarbeit** scheint dabei maßgeblich für ihre Definition von Leistung, während sie **Reproduktionsarbeit als Untätigkeit** abwertet. Gleichzeitig antizipiert sie selbstverständlich für sich die Übernahme der Erziehungsarbeit, eine Elternzeit auf Seiten ihres Partners erwähnt sie von sich aus nicht. Erst auf Nachfrage der Interviewerin sagt sie dazu:

> „Wenn mein Geld reichen würde vom Job her, wärs eher nich so des Problem, wenn er sagt er kümmert sich um die Kinder.., wär für mich jetzt ähm nich des Problem, wenns Geld halt reicht, wenn nicht dann halt nicht, weil äh ja. Aber ich fänds jetzt auch nich gut, wenn er dann den ganzen Tag zu Hause sitzt und die Kinder schon groß und selbstständig sind (…). Weil deswegen, wenn er sagt ja er will sich jetzt um die Kinder kümmern, sag ich okay, is ok, dann hab ich kein Problem damit wenns Geld reicht, aber ansonsten sag ich wärs mir auch lieber wenn er arbeiten geht.. und man dann halt den Haushalt irgendwie aufteilt."

Rebecca würde die Elternzeit ihres Partners höchstens akzeptieren *(„dann hab ich kein Problem damit")*, aber nicht erwarten oder einfordern. Dieses Arrangement knüpft sie außerdem an die Bedingung, selbst genügend Geld im Beruf zu verdienen – umgekehrt erwähnt sie diese Bedingung nicht, wenn es darum geht, dass sie zur Erziehung zu Hause bleibt, was auf die Selbstverständlichkeit eines Gehaltsgefälles verweist. Und erneut grenzt sie sich hier von ihrer Vorstellung von Trägheit ab, die sie mit der Übernahme von Reproduktionsarbeit verbindet. Auch von ihrem Partner erwartet sie, ihrem erwerbsfokussierten Leistungscredo zu folgen. Schließlich zeigt sich so, dass Rebecca zwar in der Theorie die Erziehungsarbeit durch ihren Partner zulässt – in der Praxis allerdings ist es wahrscheinlich, dass ihr aktueller Partner mit seinem Abschluss im Informationsrecht mehr Gehalt beziehen wird als Rebecca in der Sozialen Arbeit oder als Kinder- und Jugendtherapeutin. Eine Aufgabenteilung hin zur Sorgearbeit auf Rebeccas Seite wäre in dieser Konstellation wahrscheinlich.

Rebeccas finanzielle Zukunftsvorstellungen wiederum sind geprägt von ihrer bereits erwähnten Sicherheitsorientierung *(„[W]o ich weiß, es kommt da-, es kommt die und die Summe, darauf kann ich mich verlassen,.. davon kann ich meine Miete zahlen")*, von einer gewissen Bescheidenheit *(„[E]s wär natürlich toll wenn dann halt auch mal son, ich sag jetzt mal son paar Luxusartikeldabei sind, dass ich jetzt mal unbekümmert in die Stadt gehen kann und sag ich kauf mir ne neue Hose oder so")* und davon, dass sie ihre Freude am Beruf über dessen

finanziellen Gewinn stellt – wobei sie diesem gegenüber auch nicht gleichgültig ist: *„[E]s wär natürlich schön, wenn man en Job kriegt wo man richtig viel verdient, aber ich sag des is jetzt kein Muss für mich, solange ich Spaßam Job hab."*

Auf diese Dimension der Erfüllung im Beruf kommt sie auch wieder bei den Abschlussfragen zu sprechen, zum einen als sie darüber erzählt, worauf es ihr im Leben ankommt: *„Das is wirklich schwierig. Ähm, ja wirklich en Job zu haben der einem Spaß macht, dass man halt auch wirklich gerne aufsteht, gerne lebt, Freunde haben (…). Einfach nur, dass es halt wirklich passt."* Sinn und Freude im Beruflichen wie Privaten prägen Rebeccas Vorstellungen. Auch die drei Wünsche, die sie bei der letzten Frage des Interviews äußern kann, beziehen sich auf diese Aspekte: Sie möchte *„ne Familie ham, in der man sich wohlfühlt, wo man auch glücklich mit is"*, sie wünscht sich, dass mit ihrer Ausbildung *„alles so klappt, wie ichs mir erhoffe, also dass das Geld dann für die Ausbildung da is, dass das klappt weil,.. so zehntausend bis fünfzehntausend kann die nämlich schon kosten"* und sie wünscht sich,

> „…dass ich dann halt einfach wirklich meinen Traumjob.. äh finde.. und was noch. Keine Ahnung ((lacht)). Ähm.. ja dass es halt dann auch hinterher mit dem Job einfach funktioniert einfach alles,.. dass man eben, dass ich halt einfach wirklich.. zufrieden sein kann mit meinem Leben, das is eigentlich auch so der Wunsch, dass.. einfach alles irgendwie funktioniert und ich einfach zufrieden bin."

Diese mehrfache Erwähnung von Zufriedenheit, ihre Wunschvorstellungen und ihr Blick auf die Kosten ihrer Therapeutinnenausbildung betonen nochmal ihren Realismus und ihre relative Bescheidenheit.

Habitus, Studien(fach)wahl und Milieuspezifika

Rebeccas Weg in die Soziale Arbeit ist maßgeblich geprägt durch ihre biografischen Erfahrungen mit ihrer ADHS-Diagnose, durch die sie sozialarbeiterische Tätigkeiten überhaupt kennengelernt hat, und den Weg zum Abitur, der für sie ein seit ihrer Kindheit fest gehegter Wunsch war und den als ‚**Kampf**' erlebt hat. Ihre Eltern reagieren auf ihre Diagnose mit vielfältigen Unterstützungsleistungen, die ihren Weg zum Abitur absichern sollen: Vom gemeinsamen Lernen über Nachhilfe bis hin zu mehreren Therapien wirken sie darauf ein, dass Rebecca im Gymnasium mithalten kann und in ihren Reitverein integriert ist. Rebecca weiß diese Unterstützung zu schätzen, unternimmt enorme **Anstrengungen**, geht **diszipliniert** vor und schafft so schließlich ihren Schulabschluss. Geprägt von ihrem **Sicherheitsdenken** und **geplanten Vorgehen** erfolgen ihre Bewerbungen

für drei Studiengänge, von denen die Soziale Arbeit ihr Wunschstudiengang ist – erstens aufgrund der sicheren Berufsaussichten, zweitens wegen der fachlichen Vielfalt, die auch Rechtsgrundlagen umfasst und drittens, um eine Grundlage zur Therapeutinnenausbildung zu legen.

Ihr Ziel ist es, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, deren „*Probleme zu verbessern*" und ihnen zur „*Umstellung und Erziehung*" zu verhelfen. Kurzum: Sie möchte ihr milieuspezifisches Credo von **individualistischer Leistung, Disziplin und Teilhabe** weitergeben. Flankiert wird ihre Studien(fach)wahl (und auch ihr alternativer Berufswunsch der Polizistin) von ihrer Disposition hin zu **Ordnung**, **Hierarchien** und **Respekt**. Sie vergleicht die Soziale Arbeit mit der Psychiatrie, betont zudem ihre juristischen Inhalte und bemängelt die ‚Respektlosigkeit' und das ‚Verwöhnt sein' ihrer ehemals besten Freundin. Zudem lenkt Rebecca immer wieder ihren ‚**Blick nach oben**': Sie wertet die Soziale Arbeit auf, grenzt sich von „*Kindergärtnerinnen*" und „*Lehrern*" ab, sie bewundert ihren aus ihrer Sicht gebildeten Vater und antizipiert für sich den erstrebenswerten Beruf der Therapeutin. Ihre Orientierung ‚hin zu Höherem' ist unverkennbar, wobei das Ziel nicht unbedingt den höchsten materiellen Gewinn, sondern mindestens genauso **Freude am Beruf** bedeuten muss. Ob die Soziale Arbeit dementsprechend nur eine Zwischenstation hin zu ihrem Traumberuf sein wird oder ob sie doch in ein sozialarbeiterisches Handlungsfeld einmündet – besonders die Arbeit im Jugendamt oder im Gericht könnte sie sich vorstellen – muss zum aktuellen Zeitpunkt offengelassen werden.

Allgemein zeichnet sich ab, dass Rebeccas Familie von **Such- und Aufstiegsbewegungen** geprägt ist: die Schwester, die von der Bürokauffrau zur Grafikdesignerin umgeschult hat, ihr Vater, der als Kunststoffingenieur selbstständig, aber doch nicht Anwalt geworden ist und ihre Mutter, die zwei Ausbildungen absolviert und sich letztendlich mit einem Handarbeitsladen selbstständig gemacht hat. Möglicherweise kommt Rebecca mit dem Therapeutinnenberuf an ihre Grenzen, wie es bei ihrem Vater und dem Anwaltsberuf der Fall war; möglicherweise gelingt ihr aber auch der anvisierte berufliche Aufstieg. In jedem Fall passt zu Rebeccas leistungsorientierter, disziplinierter und erwerbsorientierter Lebensführung keine ‚traditionelle' Aufgabenteilung, in deren Rahmen sie ihren Beruf für die Erziehung ihrer Kinder längere Zeit pausieren oder gar aufgeben würde. Im Gegenteil scheint für sie Leistung und Anerkennung maßgeblich mit der Sphäre von **Erwerbsarbeit** verknüpft zu sein – **Sorgearbeit** wertet sie als Untätigkeit ab und „*Hausfrau zu spielen*" kommt für sie nicht in Frage. Entsprechend antizipiert sie eine Partnerschaft, in der ihr Partner ebenso ihren Werten folgt. Egalitär sind die Geschlechterpraktiken, die sich bei Rebecca finden und die sie in ihren Zukunftsvorstellungen beschreibt, indes nicht: Die Beteiligung ihres Partners an

der Kindererziehung macht sie von ihrem eigenen Gehalt abhängig, das – folgt man ihrer aktuellen Paarkonstellation – höchstwahrscheinlich geringer als das des Partners selbst ausfallen würde. Die grundsätzliche Zuständigkeit für die Kindererziehung nimmt sie selbstverständlich für sich ein. Diese vorreflexiven Geschlechterpraktiken verweisen auf ein durchaus **hierarchisch strukturiertes Geschlechterverhältnis** in Rebeccas Lebensführung. Damit hängt womöglich auch zusammen, dass ihr Interview auffällig von der Präsenz von männlichen Orientierungs- und Vorbildpersonen durchzogen ist – sei es ihr bewundernder Blick zum Vater, die antreibende Funktion ihres Partners oder die enge Beziehung zu ihrem Großvater: Sie sind für Rebecca stärker mit der Sphäre von Erwerbsarbeit verknüpft, die für ihren Leistungsanspruch die maßgebliche ist.[19] Vor dem Hintergrund eines wachsenden Gleichheitsanspruchs in ihrem Milieu entsprechen diese erwerbsfokussierten und männlich vergeschlechtlichten Biografien für Rebecca näher an ihren Zukunftsvorstellungen, wodurch künftige **Widersprüche** zwischen ihrer **Zuständigkeit für die Kindererziehung** mit ihren **leistungs- und teilhabeorientierten** Handlungsmustern gut vorstellbar sind.

Zusammengefasst unterscheidet sich Rebeccas Fall besonders von den bereits vorgestellten sozialarbeiterischen Fällen von Tabea und Achim, die von Gemeinschaft, Egalität und einer Abkehr von Prestige- und Statusdenken geprägt sind: Bei Rebecca spielt ihre Disposition hin zu Aufstiegsstreben, zu Statusdenken und ihre Orientierung an erwerbstätigkeitsbezogener Anerkennung eine tragende Rolle in ihrer Studien(fach)wahl. Sie scheint damit eher dem Fall von Michael nah zu sein und teilt mit ihm einen spezifischen Blick auf die tragenden Werte von Leistung und Erfolg, der mit einem wettbewerbsorientierten Aufstiegsstreben verknüpft ist. Zusammengenommen mit ihrem prätentiösen ‚Blick nach oben' und der Individualisierung von strukturellen Problemen, die sich in ihren Bewertungen abzeichnet, liegt eine Verortung des Falls im **vertikal-mittleren Bereich des Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus mit Nähe zur ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie** nahe (siehe auch ebd.).

---

[19]Obwohl auch die Mutter berufstätig und selbstständig ist, aber eine geringere Rolle in Rebeccas Erzählungen einnimmt.

6.7 Fall Jennifer: „[W]ar vielleicht der anstrengendere Weg (…), aber der bessere denk ich im Nachhinein"

Reflexion der Interviewsituation

Das Interview mit Jennifer dauert gut eine Stunde. Die Atmosphäre ist von Beginn an auffallend gelöst und Jennifers Antwortverhalten lässt sich als spontan und gesprächsnah beschreiben. Sie scheint sich gleich wohl zu fühlen, greift zu Kaffee und Keksen und wirkt nicht nervös.

Am Ende des Interviews stellt Jennifer noch mehrere Fragen zum Forschungsprojekt, sowohl methodische wie auch inhaltliche. Besonders die untersuchten Studienfächer scheinen sie zu interessieren, da sie selbst Soziale Arbeit und ihr Partner Bauingenieurwesen studiert. Nachdem die Interviewerin berichtet, dass die Akquise von Interviewpartner*innen im Bauingenieurwesen schwieriger war als in der Sozialen Arbeit, antwortet Jennifer, „*das hab ich mir schon gedacht*" und solidarisiert sich anschließend mit der Forscherin: „*Also ich find so, man kommt ja vielleicht selber mal in die Lage, ne, dass man Leute braucht und Interviews führen muss.*" Damit betont Jennifer zum einen ihre Kenntnis der beiden Fachkulturen und begründet zum anderen ihre Gesprächsbereitschaft mit einer Vorstellung gegenseitiger Hilfsbereitschaft (‚Geben und Nehmen' als Prinzip wechselseitiger Unterstützung).

Kurzeinführung in den Fall

Jennifer ist 26 Jahre alt und studiert im ersten Semester Soziale Arbeit. Sie ist in Hierstadt und Umgebung aufgewachsen und während ihrer Kindheit vier Mal umgezogen. Ihr Vater ist verstorben, als sie ein Jahr alt war. Anschließend war ihre Mutter zuerst alleinerziehend, hatte dann einen neuen Partner, war anschließend wieder alleinerziehend und hat mittlerweile schon seit längerem wieder einen Lebenspartner. Jennifer hat vier Geschwister, davon sind zwei etwa in ihrem Alter (24 und 21) und zwei sind deutlich jünger (15 und 13). Die fünf Kinder stammen von drei Vätern ab.

Jennifers Mutter hat einen Realschulabschluss und eine Berufsausbildung zur Bürokauffrau absolviert, in diesem Bereich ist sie angestellt. Während Jennifers Kindheit war ihre Mutter zeitweise nicht erwerbstätig, etwa wenn sie einen Partner hatte, der die Familie finanziert hat, und zeitweise war sie in Teilzeitanstellungen beschäftigt, wenn sie alleinerziehend war. Ihr verstorbener Mann hatte einen Hauptschulabschluss, mehr ist über ihn nicht bekannt. Jennifers Stiefvater ist KfZ-Mechaniker. Jennifer selbst hat ihren Hauptschulabschluss absolviert und anschließend eine Ausbildung zur Bürokauffrau durchlaufen beim gleichen Arbeitgeber, bei dem auch ihre Mutter zu dem Zeitpunkt war. Dort hat sie

einige Jahre gearbeitet. Anschließend hat sie sich umorientiert, ihren Realschulabschluss und ihr Fachabitur auf einer Berufsschule nachgeholt und das Studium der Sozialen Arbeit begonnen.

Jennifer ist die Erste in der Familie, die studiert, was ein präsentes Thema für sie ist, wie sich in der weiteren Analyse noch zeigen wird. Ihre Geschwister haben teilweise eine Ausbildung absolviert, die Jüngeren gehen noch zur Schule und denken daran, später einmal zu studieren. Dazu sagt Jennifer: *„Find ich auch total schön, ja… Dass sie sich trauen und des machen. Weil man kriegts ja schon anders vorgelebt zu Hause.“*

Seit einigen Jahren wohnt sie gemeinsam mit ihrem Partner in einem Vorort von Hierstadt und arbeitet neben dem Studium zehn Wochenstunden in der Behindertenhilfe. Ihr Freund studiert an der gleichen Hochschule wie Jennifer Bauingenieurwesen im Master.

Weg hin zum Studium

Jennifer leitet ihre Erzählungen damit ein, dass sie vor ihrem Studium der Sozialen Arbeit in einem anderen Bereich Berufserfahrung gesammelt hat: Sie hat eine Ausbildung zur Bürokauffrau bei der städtischen Verwaltung absolviert und war dort insgesamt sechs Jahre tätig. Diese Tätigkeit kontrastiert Jennifer zur ihrem jetzigen Studium der Sozialen Arbeit *(„[I]ch hab ja vorher, ähm, was ganz anderes gemacht“)* und erläutert, weshalb sie ihren alten Beruf verlassen hat:

> „[U]nd hab dann aber gemerkt ähm dass des nicht des Richtige für mich is, also es is einfach immer desselbe. Und hab auch an, ich hab an verschiedenen Stellen gesessen und es hat auch mal mehr und mal weniger Spaß gemacht, aber es is halt im Endeffekt trotzdem immer desselbe. Und dann kam so die Phase,.. ähm des will ich nich mehr machen aber was denn stattdessen?“

Für Jennifer waren die verwalterischen Tätigkeiten im Büro monoton und diese **Monotonie** verursacht bei ihr eine wachsende **Unzufriedenheit**. Zugleich scheint ihr dieser Beruf doch bis zu einem gewissen Maß entsprochen zu haben, schließlich hat sie erst nach mehreren Jahren Alternativen in Erwägung gezogen. Zudem zeigen ihre Ausführungen an dieser Stelle, dass es ihr wichtig ist, einen Beruf zu finden, der zu ihr passt *(„… dass des nicht des Richtige für mich is“)* und abwechslungsreich ist *(„im Endeffekt immer desselbe“).*

Für sie resultiert die offene Frage, welche Tätigkeit für sie stattdessen in Frage kommt und sie bezeichnet die anschließende Orientierungsphase als *„schwierig“* und führt aus, dass es *„dann auch nochn bisschen demotivierender [war], was*

die Arbeit anging, weil da musste man ja trotzdem jeden Tag hingehn". Möglicherweise sind es **finanzielle Gründe**, die Jennifer dazu bewegen, jeden Tag dem aus ihrer Sicht unbefriedigenden Job im Büro nachzugehen, vielleicht spielen hier aber auch Motive von **Disziplin und Pflichtbewusstsein** eine Rolle. In jedem Fall klingt an, dass Jennifer in eine krisenhafte Berufs(orientierungs)phase eintritt.

Um einen alternativen Beruf für sich zu finden, orientiert sie sich an ihrem **sozialen Umfeld**: Da sie *„so viele Freunde [hat], die im sozialen Bereich arbeiten"* – größtenteils als Heilerziehungspfleger*innen, teilweise im Rahmen eines Studiums der Sozialen Arbeit – rückt ihr Blick schnell auf dieses Tätigkeitsfeld. Sie informiert sich über den Beruf der Heilerziehungspflegerin und stellt fest, dass sie dafür entweder eine staatliche Ausbildung zur Sozialassistentin absolvieren müsste – wofür sie mit ihren zu diesem Zeitpunkt 24 Jahren zu alt war, um zugelassen zu werden – oder eine gleichwertige Ausbildung in einer privaten Institution selbst finanzieren müsste, was für sie nicht in Frage kommt *(„Die Alternative dazu wär gewesen, ans [Hospital] zu gehen und da hätt ich kein Geld für bekommen und hätte bezahlen müssen"*). Schließlich ist es ihr Freund, durch den sie ein mögliches Studium der Sozialen Arbeit für sich ernsthaft in Betracht zieht:

> „Und da hatte mein Freund die Idee, dass ich doch Soziale Arbeit studieren kann, weil ich in den gleichen Bereichen arbeiten kann, aber höher qualifiziert bin und des kostet mich äh zumindest bis zum Bachelor keine fünf Jahre Ausbildung, sondern nur drei Jahre."

Die Argumente des Freundes, durch das Studium sowohl eine **höhere Qualifizierung** zu erreichen wie auch **weniger Zeit** investieren zu müssen, scheinen Jennifer zu überzeugen und sie entscheidet sich, das Studium anzustreben. Dafür muss sie ihr Fachabitur nachholen und vorab eine Feststellungsprüfung ablegen *(„…weil ich zu lang aus der Schule draußen war, Mathe, Deutsch, Englisch wurde geprüft ((räuspert sich)), hat aber ganz gut funktioniert").* Als Bereiche für das Fachabitur kommt aufgrund ihrer Ausbildung ausschließlich Wirtschaft und Verwaltung in Frage, *„was jetzt auch nochmal, also des war ja nun wiedernich der Bereich den ich wollte, aber ums in einem Jahr machen zu können musstich halt Wirtschaft und Verwaltung wählen, hab des auch äh gut abgeschlossen"*. Wie Jennifer betont, nimmt sie also weitere Jahre der Beschäftigung mit den Fächern in Kauf, mit denen sie sich eigentlich nicht mehr beschäftigen will, weil sie diesen Abschluss als Voraussetzung für ihr Studium braucht. Sie geht hier **strategisch** und **diszipliniert** vor und zeigt Durchhaltevermögen, um ihr

Ziel zu erreichen. Auch der Abschluss ihrer Eingangserzählung verweist auf ihre Bereitschaft, Hürden in Kauf zu nehmen, um Soziale Arbeit studieren zu können:

> „Des is äh, so so der Weg, also eigentlich wär ich auch mit ner Ausbildung zufrieden gewesen, aber da einem da so unnötig Steine in den Weg gelegt wurden, (…) war vielleicht der anstrengendere Weg ähm, aber der bessere denk ich im Nachhinein, ja."

Damit war das Studium der Sozialen Arbeit die ‚zweite Wahl' nach einer möglichen Ausbildung, die aufgrund der Rahmenbedingungen, die Jennifer als „*Steine*" in ihrem „*Weg*" bezeichnet, für sie nicht oder nur schwer machbar ist. Das **Prestige bzw. der Status** des Studiums und der anschließenden Berufstätigkeit spielen für sie keine dominante Rolle, sie setzt beides in ihrer Anerkennung gleich.

Schaut man genauer auf die Frage, warum Jennifer nicht mehr in ihrem Ausbildungsberuf arbeiten wollte, tritt nicht nur der Wunsch nach mehr Abwechslung in den Vordergrund, sondern auch nach **Forderung** und **Anerkennung** im Beruf: So war sie zuerst in einem hochschulischen Fachbereichssekretariat tätig und hat viel mit Studierenden zusammengearbeitet, was ihr auch *„viel Spaß gemacht"* hat, allerdings war sie anschließend in anderen Institutionen *„Assistentin der Geschäftsleitung"* und *„Assistentin vom Direktor"*, was aus Jennifers Sicht *„immer nur so.. Kaffeekochen, äh Teekochen, Tisch eindecken für irgendwelche wichtigen Leute"* war und weshalb sie sich *„wie der Handlanger gefühlt"* habe. Dort hatte sie außerdem den Eindruck, dass auf sie *„als Vorzimmersekretärin oft auch schon son bisschen auf einen hinabgeschaut [wurde] und des hat mir eigentlich nicht so viel Spaß, also des war.. nich son tolles Gefühl."* Die abhängige, zuarbeitende Position der Assistentin und die geringe Wertschätzung, die sie in dieser erfährt, beeinflussen Jennifers Entscheidung, diesen Beruf zu verlassen, maßgeblich. Dieser Schritt bedeutet für sie aber auch, die bis dahin gewonnene Unabhängigkeit und finanzielle Sicherheit aufzugeben und **Risiken** einzugehen – ein Schritt, bei dem sie ihr Freund begleitet und unterstützt hat:

> „[D]es is dann einfach so passiert und dann verdient man Geld und man baut sichn eigenes Leben auf, man zieht und man finanziert en Auto, so hab ichs gemacht, und dann hat man einfach dieses Geld und es is schon en Schritt dann zu sagen ich verzichte auf des Geld das ich jeden Monat hab und äh.. ja, aber da hat mich mein Freund halt son bisschen hin, ja der hat dann gesagt ‚Des kriegen wir schon und des schaffen wir schon' und, ja, des ja, war richtig ((lacht))."

Von selbst kommt Jennifer anschließend darauf zu sprechen, dass ihr Partner einen ähnlichen sozialen Hintergrund habe wie sie – in beiden Familien sind sie die Ersten, die studieren: *„Er kommt aus ner Familie da wurde auch nich studiert, die Mutter hat zwar Abitur, der Vater nich, aber studiert wurde auch nich und er is auch der Erste, der gesagt hat er schlägt diesen Studienweg ein.. und sich des quasi getraut hat."* Offensichtlich verbinden Jennifer und ihren Partner ähnliche habitusspezifische (Bildungs-)Erfahrungen und sie lässt sich von ihm darin unterstützen, sich in ein Studium zu ‚trauen', wie sie selbst diesen aus ihrer Sicht anstrengenden und durchaus riskanten Weg nennt.

Studien(fach)wahl im Kontext der Herkunftsfamilie

Während Jennifers Weg in das Studium von ihr mit Disziplin und Zielstrebigkeit verfolgt wird, bezeichnet sie die Wahl ihrer Ausbildung nach ihrem Hauptschulabschluss als eine, *„die hab ich gar nich so wirklich selbst getroffen, die Entscheidung"* und führt dazu aus:

> „[D]er Grund warum ich mich damals bei der Stadt (…) beworben hatte fürn Ausbildungsplatz war einfach der, meine Mutter arbeitet dort, meine Tante arbeitet bei der Stadt und es hieß einfach ‚Da haste gute Chancen übernommen zu werden, des machste mal'. Und da ich noch nich wirklich die Ahnung hatte wo ich ich hinwill, des mir aber zu dem Zeitpunkt noch gar nich so richtig bewusst war glaub ich, da hieß es einfach nur ‚Schule fertig, jetzt ne Ausbildung, des is einfach so'. Und dann hab ich mich halt da beworben."

Die Einmündung in ihren Ausbildungsberuf scheint weniger aus einem aktiven, reflektierten Entscheidungsprozess von Jennifer als vielmehr aus **pragmatischen und sicherheitsorientierten** Gründen und den bereits **vorhandenen familiären, ‚weiblichen' Berufslaufbahnen** hervorgegangen zu sein, durch die der Eintritt in eine Büroausbildung nahelag. Eine Ausbildung zu beginnen, scheint nie in Frage gestanden zu haben – sicherlich auch wegen Jennifers Hauptschulabschluss, der als Grundlage für einen Studienbeginn nicht in Frage gekommen wäre. So mündet Jennifer in einen unter den Frauen ihrer Familie verbreiteten Beruf ein, der einen sicheren Arbeitsplatz verspricht. Ein Einfluss ihres Stiefvaters, der zu dieser Zeit bereits Teil der Familie war, wird hier nicht deutlich.

Ein Blick auf Jennifers vorangegangene Schullaufbahn zeichnet ein noch detaillierteres Bild von ihrem Weg hin zum Hauptschulabschluss und zu ihrer Ausbildung: Jennifer hat die Kindheit mit ihren vier Geschwistern „*laut und lebhaft*" in Erinnerung und findet rückblickend: *„[N]e große Familie is schön"*. Für die jüngeren Geschwister war sie häufig Babysitterin und hat dabei schon früh eine fürsorgliche, verantwortungsvolle Rolle eingenommen: *„Und ich musste früh*

Verantwortung übernehmen, ich glaub da hab ich mit elfes erste Mal auf meinen kleinen Bruder aufgepasst und da war der gradn Baby. (I: Okay) Ja, und dann hat äh, war ich allein mit dem zu Hause und musste halt des volle Programm und hier ((räuspert sich)) durchmachen.“

Aus Jennifers Beschreibung geht weniger eine sporadische, lockere, unbedarfte Form des Babysittings hervor als vielmehr eine regelmäßige und tatsächliche Verantwortung für das Wohlergehen und die Pflege des kleinen Bruders, die aus einer **Notwendigkeit** resultierte und nicht nur Freude, sondern auch Anstrengung bedeutet hat *(„musste halt des volle Programm durchmachen“*). Jennifer hat früh **fürsorgliche Tätigkeiten** übernommen, die auch in ihrer weiteren Biografie immer wieder eine Rolle spielen und ihr **Selbstbild** übergegangen sind – bis hin dazu, dass sie sich in der Berufsschule rückblickend als „*Klassenmutti*“ bezeichnet, weil sie für die Klassenkamerad*innen eine wichtige Vertrauensperson war, bei persönlichen Problemen geholfen und bei den Hausaufgaben unterstützt hat.

Ihre Jugendphase und Schulzeit beschreibt Jennifer als teilweise **schwierig und krisenhaft**. Zum einen waren die häufigen Wohnortwechsel – vier Mal innerhalb von zehn Jahren[20] – für Jennifer „*kompliziert*“, weil sie sich regelmäßig an ein neues (soziales) Umfeld gewöhnen musste. Zum anderen waren damit auch Schulwechsel verbunden, wobei insbesondere der Wechsel auf ihre letzte Schule in die achte Klasse für Jennifer problematisch war: Sie hatte dort *„Schwierigkeiten irgendwie reinzukommen äh, war dann immer der Außenseiter“*. Ihre Freunde waren eher aus Parallelklassen oder außerhalb der Schule, in der eigenen Klasse dagegen war es für *sie „nich so angenehm“*. Deshalb ist Jennifer *„nich mehr so oft hingegangen“*, sie hat also regelmäßig geschwänzt. Der Klassenlehrer habe ihr Fehlen nicht ausreichend dokumentiert und auch keine Rücksprache mit ihrer Mutter gehalten; diese wiederum hat keine Elternabende besucht und so waren Jennifers Fehlzeiten zu Hause lange nicht aufgefallen. Außerdem kontrastiert Jennifer ihre eigene Situation zu dieser Zeit zu der ihrer Mitschüler*innen und stellt eine geringe familiäre Unterstützung durch ihre Familie fest *(„Mmh.. ich glaub die andern hatten alle mehr Unterstützung von zu Hause“).* So kam es, dass Jennifer ihren angestrebten Realschulabschluss nicht bestanden hat, sondern mit einem Hauptschulabschluss von der Schule ging.

Allgemein beschreibt Jennifer das Verhältnis zu ihrer Mutter in Kindheit und Schulzeit in Teilen als sehr schwierig: Sie kritisiert, dass ihre Mutter in der Zeit, als der Stiefvater neu in die Familie gekommen ist, „*son bisschen auf ihn fokussiert [war] und hat die Kinder, die schon da warn, son bisschen außer Acht*

[20]Die Gründe für diese häufigen Umzüge werden von Jennifer nicht benannt.

gelassen". Die relativierende Wortwahl *(„son bisschen", „son bisschen")* deutet darauf hin, dass Jennifer ihre Mutter hier vor Kritik zu schützen sucht. Zu ihrem Stiefvater hatte sie in dieser Zeit ebenfalls ein schwieriges Verhältnis, da er sich in die Erziehung stark einbrachte, konträre Prinzipien zu denen der Mutter an den Tag legte und es durch ihn so bspw. *„mehr Konsequenzen"* wie *„Hausarrest en masse"* gab. Jennifer ist in dieser Zeit zwei Mal für je einen Tag von zu Hause ausgerissen, einmal in der fünften und einmal in der achten Klasse. Sie ist ungefragt mit zu Freundinnen gegangen und wollte dort bleiben, aber ihre Mutter hat sie am Ende des Tages aufgefunden.

Es zeichnet sich ab, dass Jennifers Aufwachsen von **Unstetem** und von Erfahrungen der **Notwendigkeit** geprägt war. Die häufigen Umzüge und Schulwechsel, die Integrationsprobleme in der letzten Schule, das problematische Verhältnis zu ihrem Stiefvater und die geringe Beaufsichtigung und Intervention durch ihre Mutter führten alles in allem zu einer krisenhaften Jugendphase von Jennifer und dem Abbruch des Realschulabschlusses. Vor diesem Hintergrund schärft sich auch der Blick auf Jennifers Weg in ihre Ausbildung, denn nach ihrem gescheiterten Realschulabschluss ist es ihre Mutter, die ihr die Büroausbildung nahelegt, Kontakte vermittelt und Jennifer sogar bei den Bewerbungen begleitet *(„[M]eine Mutter hat (…) auch mit mir dann die Bewerbungen geschrieben ähm für den Ausbildungsplatz")*. So scheinen die aktive **Unterstützung** und das soziale Kapital der Mutter Jennifer zu einem nahtlosen Berufseinstieg zu verhelfen in einen qualifizierten Beruf, den sie anschließend für immerhin sechs Jahre bei verschiedenen Arbeitgebern ausübt. Während ihrer Ausbildung zieht Jennifer von zu Hause aus und zu ihrem damaligen Freund, kehrt allerdings zu ihrer Familie zurück, als die Beziehung vier Jahre später zerbricht – von ihrer Mutter wurde sie „*quasi wieder daheim aufgenommen*". Ihre Herkunftsfamilie (insbesondere ihre Mutter) war für Jennifer so ein ‚sicherer Hafen', auf den sie sich in Zeiten des Umbruchs verlassen und in den sie zurückkommen konnte.

Was die Entscheidung für das Studium angeht, so ist Jennifers Mutter ihrer Einschätzung nach „*sehr stolz*" auf sie. Allerdings fügt sie hinzu: *„[I]ch glaub sie is da son bisschen überfordertweil sie selbst gar keine Vorstellung hat von nem Studium*". Auch was konkrete Unterstützung und Tipps zu Klausuren, zum Umgang mit vorlesungsfreien Zeiten oder zum Verhalten in studentischen Gruppenarbeiten angeht, kann Jennifers Mutter wenig helfen, sondern hier ist Jennifers Partner ihr zentraler Ansprechpartner:

> „Ja, so aber mein Freund war eher derjenige der da son bisschen mehr, also die Ratschläge von ihm ham mich dann deutlich weitergebracht weil von meiner Mutter

> war des eigentlich eher son.. joa.. hab ich jetzt mal so hingenommen, aufgenommen, wie auch immer, schön, mach,.. ja."

Es liegt die Lesart nahe, dass Jennifer und ihr Freund ähnliche familiäre Bildungshintergründe haben und nun **gemeinsam einen Bildungsaufstieg** praktizieren, ohne dass sie auf akademische Erfahrungen aus ihren Herkunftsfamilien zurückgreifen können. Stattdessen unterstützen sie sich gegenseitig und Jennifer profitiert von den Erfahrungen ihres Freundes, der sich bereits im Master-Studium befindet.

Studien(fach)wahl und antizipierte Zukunft

Neben dem Studium arbeitet Jennifer zehn Wochenstunden im Behindertenbereich, was ihr „*richtig Spaß*" macht. Ersten Kontakt zu der Arbeit mit Beeinträchtigten hatte sie durch den Zivildienst ihres Freundes, wo ihr der Kontakt mit den Bewohner*innen einer stationären Einrichtung „*Freude*" bereitet hat. Dieses Tätigkeitsfeld könnte sie sich nach wie vor gut als späteren Beruf vorstellen, ist aber auch offen dafür, andere Bereiche auszuprobieren, etwa die Wohnungslosen- oder Flüchtlingshilfe. Auf die Frage hin, warum sie sich gerade für diese Bereiche interessiert und was einen Beruf für sie erfüllend macht, antwortet Jennifer:

> „Gebraucht zu werden. (I: Mhmh) … Mmh.. ich muss gerne zur Arbeit äh gehen wollen, was auch immer dazu führt, obs jetzt des Team is ähm, die Klienten selbst oder, aber auf jeden Fall Freude an der Arbeit, ich, ich persönlich mag des Gefühl, gebraucht zu werden und ich mag des Gefühl, helfen zu können. Des is auch der Grund warum ich des studier was ich studier. Des tut mir unheimlich gut."

Zum einen wird hier wieder deutlich, dass für Jennifer der **Sinn** und die **Freude** an ihrem Beruf entscheidend ist. Zum anderen spiegelt sich auch hier ihr von **Fürsorge und Gemeinschaft** geprägtes Selbstbild wieder, durch das dispositionell Jennifers Nähe zu einem Beruf entsteht, der ihr das „*Gefühl*" gibt, „*helfen zu können*". Diese gemeinschaftliche Orientierung, die Jennifers Berufsvorstellungen prägt, zeigen deutliche Parallelen zu Dominics Fall auf (Dominic: *„[A]nderen Menschen zu helfen , des.. des gibt ja en ganz besonderes Gefühl"*).

Was ihre Gehaltsvorstellungen angeht, ist Jennifer dabei **bescheiden** und wäre mit dem Gehalt zufrieden, das sie auch in ihrem Bürojob hatte: 1600 € netto. Das Studium ist nach ihrer Darstellung also kein Mittel, um mehr Geld zu verdienen, sondern um inhaltlich das tun zu können, was ihr Spaß macht und ihrem Bedürfnis nach Gemeinschaft und Fürsorge entspricht. Außerdem kommt eine leitende Position für sie eher nicht in Frage, denn die Positionen als Haus- oder Teamleitung sind ihr zu „*stressig*" und insbesondere zu sehr mit „*administrativem*

Quatsch“ verbunden, den sie im Rückblick auf ihre Büroausbildung gerade nicht mehr ausüben will. Daher strebt Jennifer eine Tätigkeit an, in der sie direkt mir ihrer Klientel arbeitet.

Ihr Privatleben in zehn Jahren stellt sich Jennifer folgendermaßen vor:

> „Wenns richtig gut verläuft hab ich in zehn Jahren zwei Kinder, bin verheiratet,..habn Häuschen.. krass, das is echt spießig ((I lacht – Jennifer lacht)) (…). Ja vielleicht erst ein Kind, aber mit 36 wärn zwei eigentlich schon ganz schön, weil irgendwann wirds schwierig ((lacht)), ja. Also zwo Kinder vielleicht, ja. Und alles soll, und auf ja, n Job der mich zufrieden macht und nich mehr dieses ich weiß nich was ich will und wo gehör ich hin, des soll dann vorbei sein. Also ich will dann irgendwie angekommen sein. Ja, des wär schon schön.“

Jennifers Zukunftsvorstellungen sind durch ihre **sicherheitsorientierten Wünsche** nach Familiengründung und Zufriedenheit im Beruf geprägt, zeugen aber auch von einer gewissen Anstrengung. Es deutet sich eine **habituelle (Such-) Bewegung und Anstrengung** an, denkt man an Jennifers bildungsbezogenen Aufstieg (gemeinsam mit ihrem Partner) und ihren Wunsch, *„angekommen zu sein“* und zu wissen *„wo gehör ich hin“*.

Ihre Vorstellungen von einer eigenen Familie sind außerdem davon geprägt, dass sie selbst die Erziehung für ihre Kinder hauptverantwortlich ausübt. Dass ihr Partner in Elternzeit geht, kann sie sich nur bedingt vorstellen:

> „Wär des okay für mich. Wir ham auch schonmal drüber gesprochen. Aber ähm, des is unvernünftig in dem Fall, weil ich werde definitiv weniger verdienen ((lacht)), so isses (…). Ja also ich würd zu Hause bleiben. Weil die Wahrscheinlichkeit dass er weniger verdient als ich, is so gering, ja die is echt verschwindend gering. Aber ich hätte kein Problem damit wenn er zu Hause bleiben würde.“

Jennifers Formulierung, dass die Kindererziehung auf männlicher Seite „*okay*“ und „*kein Problem*“ wäre, weist zwar auf vorreflexive Zuteilung der Sorgearbeit zur weiblichen Seite hin, zeugt aber zugleich von einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber einer anderen Aufgabenteilung. Mit Jennifers entscheidendem ‚Argument‘ des unterschiedlichen Gehalts, durch das dieses Arrangement ohnehin „*unvernünftig*“ wäre, rationalisiert sie wiederum eine traditionell-geschlechtliche Arbeitsteilung und nimmt sie als selbstverständlich vorweg. Dass dieser finanzielle Sicherheitsaspekt für Jennifer so maßgeblich ist, lässt sich im Kontext ihrer Erfahrungen von **Notwendigkeit** nachvollziehen.

Vor dem Hintergrund der Vereinbarkeit von Familie und Beruf stellt Jennifer ihren Beruf hinter die Familie, denn *„…wenn sich des dann mit ner Schichtarbeit*

zum Beispiel nich mehr vereinbaren ließe, dann würd ich den Bereich wechseln weil die Familie geht in dem Fall vor, da kann die Arbeit Spaß machen wie se will.“ Wie sehr sie sich selbst in der Rolle und Zuständigkeit als **erziehende, präsente, fürsorgliche Mutter** sieht, wird hier klar. Das bildet einen Gegensatz etwa zu Rebecca, die ebendieses Rollenbild abwertet.

So entsteht in Bild von Jennifers Zukunftsaussichten, innerhalb derer sie die Nähe zu einem sinnstiftenden, ihr Freude bringenden und mit Fürsorge verbundenen Beruf antizipiert, der für sie zwar eine Aufstiegsbewegung bedeutet, aber auch einen – etwa im Vergleich zu ihrem Partner – bescheidenen akademischen Weg darstellt. Darüberhinausgehendes Aufstiegsstreben hin zu einer beruflichen Führungsposition oder einem höher entlohnten Berufsfeld zeigen sich bei Jennifer nicht. In Kombination mit ihrer heterosexuellen Paarkonstellation mit einem künftigen Bauingenieur ist so die Konstitution eines **finanziell hierarchischen Geschlechterverhältnisses** mit traditionaler Arbeitsteilung wahrscheinlich. Zugleich scheint die Arbeitsteilung nicht unreflektiert von Jennifer übernommen zu werden, sondern die Familienorganisation scheint eine Frage der **gemeinsamen Aushandlung** mit ihrem Partner zu sein.

Jennifers Orientierung an Gemeinschaft und Bescheidenheit drückt sich auch noch einmal aus, wenn sie erzählt, worauf es ihr im Leben ankommt:

> „Also ganz wichtig finde ich, dass man immer einen Ort hat an den man zurückgehen kann. Also ähm.. nich unbedingt es zu Hause, sondern eher bezogen auf Menschen, ja, also immer jemanden, wie son Hafen in den man einkehren kann wenn irgendwas is, man einfach immer jemanden hat zu dem man gehen kann. (..) Ja, man sollte zufrieden sein mit sich und seinem Leben und wenn man des nich is, dann sollte man sich überlegen was man ändern muss. Des, ja, die Erfahrung hab ich gemacht.. ja.“

Und in dieser Antwort klingt ebenfalls der Weg an, den sie hinter sich hat: Die für Jennifer negative Berufserfahrung im Büro veranlasst sie zu einer Umorientierung hin zur Sozialen Arbeit. Der damit verbundene Weg ist für sie beschwerlich und sie wird dabei sowohl von ihrem Parther wie auch ihrer Mutter unterstützt. Der Wunsch, ihr Leben eigenständig zu gestalten und dabei auch Risiken einzugehen mit dem Ziel, finanzielle und soziale Sicherheit zu erreichen, prägt Jennifers Studien(fach)wahl und ihre Lebensführung allgemein und sozialen Beziehungen kommt hierbei eine große unterstützende Bedeutung zu.

Jennifers Streben nach Autonomie zeigt sich auch noch einmal beim Abschluss des Interviews, in dem sie ihre drei Wünsche äußert:

> „Was würde ich mir wünschen… Dass meine Familie und ich aber auch selbst gesund bleiben so lange wir leben. Schon en großer Wunsch. Dass ähm… mh… Dass weiterhin alles so planmäßig verläuft wies des bis jetzt, also dass einfach alles immer so klappt wie man sich des vorstellt, des wär schon schön, dass man nich so viele Kompromisse eingehen muss. …Ah und.. meinen Vater würde ich gern kennenlernen ((lacht)), des wärn die drei, ja des wär schon schön, ja, ja."

Mit der Gesundheit ihrer Familie bestätigen sich hier ihre Werte von Gemeinschaft und Sicherheit. Und ihr Wunsch, nicht mehr viele Kompromisse eingehen zu müssen, verdeutlicht erneut ihr Bestreben, **eigenständig und unabhängig Entscheidungen** treffen zu können und sich nicht äußeren Zwängen fügen zu müssen. Auch das passt zu Jennifers Entwicklung weg von ihrer von außen bestimmten Büroausbildung hin zur mutigen und selbstgewählten Entscheidung des Studiums der Sozialen Arbeit.

Habitus, Studien(fach)wahl und Milieuspezifika

Jennifers Weg in das Studium ist von einer **Aufwärtsbewegung** geprägt, den sie **diszipliniert** und **strategisch** beschreitet. Jennifer musste „*früh Verantwortung übernehmen*", ihre Kindheit und ihre Jugend sind geprägt von **Erfahrungen der Unsicherheit und Krisen**: Der Tod ihres Vaters, der häufige Wohnortwechsel der Familie, der neue Partner der Mutter – zu dem Jennifer ein konfliktbehaftetes Verhältnis verband –, die geringe familiäre Aufmerksamkeit für Jennifers schulische Probleme und ihr aus diesen Umständen erwachsender Schulabbruch vor dem Realschulabschluss stellen sie vor das Ende ihrer Schullaufbahn mit einem Hauptschulabschluss. An dieser Stelle sind es das Einwirken ihrer Mutter und der Nutzen deren sozialen Kapitals, wodurch Jennifer nahtlos eine Ausbildung zur Bürokauffrau absolviert und in diesem Beruf sechs Jahre tätig ist. Während dieser Zeit wächst zugleich ihre Unzufriedenheit, vor allem mit der Arbeit als Assistentin der Geschäftsführung: **Unterforderung**, **Monotonie**, aber auch **fehlende Anerkennung** führen dazu, dass Jennifer beginnt, sich beruflich umzuorientieren. Die Entscheidung, wie es für sie weitergehen soll, trifft sie **gemeinschaftlich**: Sie sucht den Austausch mit ihrem Umfeld – ihren Peers in der Heilerziehungspflege und der Sozialen Arbeit und ihrem Partner – und sie erörtern gemeinsam ihre möglichen Perspektiven, um das ‚Passende' für sich zu finden. Auf dieser Grundlage wendet sie sich dem sozialen Berufsfeld und schließlich dem Studium der Sozialen Arbeit zu. Die Nähe zu einem sozialen Beruf und Jennifers Wunsch, „*gebraucht*" zu werden und zu „*helfen*", lassen dabei Parallelen erkennen zu ihrer frühen Erfahrung mit **fürsorglichen und verantwortungsvollen Aufgaben** in der familiären Gemeinschaft. Die Tätigkeit in einem sozialen Beruf auf der Grundlage einer Ausbildung oder eines Studiums setzt sie in ihrer Anerkennung gleich – der

Status spielt für sie hier keine dominante Rolle. Zugleich kommt eine Ausbildung für sie nicht in Frage, da sie diese selbst finanzieren müsste.

Zentraler Unterstützer der Entscheidung für das Studium ist ihr **Partner**, der wie Jennifer aus einer Familie ohne Hochschulerfahrung kommt und nun studiert. Das Studium stellt damit für beide eine Herausforderung und einen **gemeinsamen Bildungsaufstieg** dar. Jennifer geht damit den für sie „*anstrengenden*" Weg über das nachgeholte Fachabitur an die Hochschule, verlässt ihre sichere Anstellung im Büro, verzichtet für mehrere Jahre auf das gewohnte Gehalt und geht damit **risikobereit und diszipliniert** vor, um ihr Studium zu absolvieren. Ihr Wunsch, einen ‚passenden' Beruf zu finden, der ihr Freude bereitet und sie fordert, wird besonders deutlich – ebenso ihr Streben nach **Autonomie**, denn Jennifer möchte in Zukunft „*nich so viele Kompromisse*" eingehen. Bei ihrer Mutter deutet sich zwar eine Distanz zum Studium der Tochter an – diese Form der Ausbildung ist ihr fremd –, gleichzeitig begegnet sie diesem Weg aber mit **Stolz** und Unterstützung, sie scheint also der akademischen Bildung gegenüber offen und stellt deren Sinnhaftigkeit nicht in Frage.

Jennifers risikobereites Streben nach ‚Mehr' – nach mehr Freude, Forderung, Sinn und Autonomie – scheint jedoch zugleich ein **bescheidenes und prestigeunabhängiges** zu sein: So antizipiert sie weder eine Führungsposition noch legt sie Wert auf ein hohes Gehalt. Die Frage der Arbeitsteilung scheint zumindest bis zu einem gewissen Maß eine Frage der Aushandlung zwischen ihr und ihrem Partner zu sein. Dass sich Jennifer schwerpunktmäßig in der erziehenden Funktion sieht, scheint dabei weniger auf einer unhinterfragten Reproduktion traditionaler Rollen zu basieren als vielmehr auf monetären Überlegungen und dem von Fürsorge geprägten Selbstbild von Jennifer. Im Kontext von **Familiengründung** drückt sich bei Jennifer damit weniger ein Streben nach Autonomie als vielmehr nach Absicherung aus, das durch die Strukturierung der betreffenden Arbeitsfelder (technisch und sozial) wahrscheinlich zur Reproduktion einer traditionalen Arbeitsteilung führen würde.

Was die Verortung im Milieumodell angeht, deuten Jennifers Erfahrungen der Unsicherheit, ihre Risikobereitschaft und Disziplin sowie ihre Orientierung an Autonomie und Gemeinschaft auf eine Verortung des Falls im **vertikal-unteren und horizontal-mittleren Bereich des Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus** hin mit **Wurzeln im Traditionellen Arbeitermilieu** (siehe auch Vester 2015: 160 ff.).

6.8 Fall Hanna: „Also dass ich auch einfach meine eigenen Entscheidungen treffen kann, ja.. dafür eigentlich das Studium"

Reflexion der Interviewsituation

Die Interviewsituation mit Hanna lässt sich, gerade im Vergleich zu den anderen Interviews, als verhalten und vorsichtig beschreiben. Mit knapp 45 Minuten Länge handelt es sich zudem um das kürzeste Interview. Das Angebot, sich an Keksen und Kaffee zu bedienen, lehnt Hanna vorerst ab. Sie kommt wenig ins Erzählen, sondern beantwortet die Interviewfragen kurz und bündig auf Sachebene. Ihr Sprachstil wirkt ruhig und überlegt. Zusätzlich spiegelt ihre Körperhaltung gelegentlich eine gewisse Skepsis oder Unsicherheit wider, indem sie etwa die Arme verschränkt. Gleichzeitig deutet sich Neugierde auf Hannas Seite an, da sie am Ende des Interviews etwa fragt ob sich „*viele dafür [für das Interview, LL] gemeldet*" haben.

Die Interviewerin versucht, die Atmosphäre gesprächsnaher zu gestalten und aufzulockern, indem sie Hanna gegenüber häufiger ihre Zustimmung signalisiert und sich zwischendurch kurz mit ihr austauscht, z. B. über die studentischen Lokalitäten in Hierstadt, auf die Hanna zu Sprechen kommt. Nachdem sich die Interviewerin einen Keks nimmt, greift auch Hanna zu und der Gesprächsverlauf lockert sich zunehmend etwas auf. Das zurückhaltende Antwortverhalten prägt jedoch das gesamte Interview.

Kurzeinführung in den Fall

Hanna ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt und ist für ihr Bauingenieurstudium vor kurzem aus Ostdeutschland in das mehrere hundert Kilometer entfernte Hierstadt gezogen. Ihr Heimatort hat 400 Einwohner*innen; sie hat dort gemeinsam in einem Haus mit ihren Großeltern, Eltern, Geschwistern und ihrer Patentante gewohnt.

Hannas Eltern haben jeweils die zehnte Klasse der polytechnischen Oberschule in der DDR absolviert. Ihr Vater ist Maurer und Bautechniker und war im Rohbau tätig, kann seinen Beruf allerdings aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr ausüben. Ihre Mutter übt Kontrolltätigkeiten in einer Metallfirma aus. Hanna sowie ihre zwei Geschwister haben Ausbildungen absolviert: Ihr älterer Bruder hat seinen Hauptschulabschluss gemacht und ist als Maurer tätig, ihre Schwester hat die Mittlere Reife und anschließend eine Ausbildung zur Versicherungskauffrau durchlaufen. In diesem Zuge hat sie auch ihre Fachhochschulreife absolviert. In dem Beruf der Versicherungskauffrau arbeitet sie allerdings nicht mehr, sondern studiert Wirtschaftswissenschaften an einer hessischen Universität. Hanna hat

nach Abschluss ihrer Mittleren Reife eine Ausbildung zur Bauzeichnerin abgeschlossen, damit auch das Fachabitur absolviert und sich im Anschluss für das Studium des Bauingenieurwesens entschieden.

In Hierstadt wohnt Hanna in einer Wohngemeinschaft mit fünf Berufstätigen und einem Studierenden und hält engen Kontakt mit ihrer Herkunftsfamilie, u. a. indem sie mit ihrer Zwillingsschwester an den meisten Wochenenden ihre Heimat besucht – auch, um ihr Engagement im für sie wichtigen Karnevalsverein aufrecht zu erhalten.

Weg hin zum Studium

Hanna beginnt die Erzählungen über ihre Studien(fach)wahl mit dem Bezug auf ihre Ausbildung, hält sich in ihren Ausführungen aber – und das prägt das gesamte Interview – kurz:

> „Also ich hab mich eigentlich hauptsächlich dafür entschieden, weil ich vorher ne Ausbildung als Bauzeichnerin gemacht hab.. und ich wollt auf jeden Fall in dem Bereich bleiben, weil mir das auf jeden Fall Spaß gemacht hat.. und ich hab dann eigentlich nur noch überlegt ob Architektur oder Bauingenieurwesen.., aber da ich eigentlich nich so die kreative Person bin, hab ich mich dann doch für Bauingenieurwesen entschieden… Aber ich war auch immer zu den Infotagen an den Hochschulen, is ja dann auch immer noch die Frage welche Hochschule, und dann hab ich mich dann auch nochmal informiert."

Für Hanna ist die positive Erfahrung mit der Ausbildung zur Bauzeichnerin und der damit verbundene „*Spaß*" an diesem Bereich maßgeblich für ihren Weg in das Bauingenieurstudium. Sie distanziert sich von der Architektur mit ihren ‚kreativen' Inhalten und informiert sich umfassend über mögliche Standorte für das Bauingenieurstudium, um ihre Entscheidung für eine Hochschule **fundiert** zu treffen und **abzusichern**. Im Anschluss an diese Passage erläutert sie, dass ein Universitätsstudium zum einen aufgrund ihres Abschlusses (Fachabitur) weniger in Frage gekommen ist, aber auch weil „*man hört ja doch, dass die Uni schwer, schwerer sein soll*". Ein Universitätsstudium traut sie sich offensichtlich nicht zu und gleichzeitig scheint ihre Einschätzung desselben auf diffusem Wissen und unklaren Quellen zu beruhen *(„man hört ja doch…")*. Zur Wahl zwischen der Architektur und dem Bauingenieurwesen erläutert sie auf Nachfrage, dass das Bauingenieurwesen „*viel* ***praxisorientierter***" sei und sie beide Berufe aus ihrer Ausbildung kenne – auf dieser Grundlage hält sie die Arbeit in der Architektur für eine eher ‚kreative' Arbeit *(„[W]eil der Architekt is ja doch eher kreativ, der macht viel Entwürfe und.. das ist ja eigentlich doch der Hauptjob")*, wovon sie das Bauingenieurwesen abgrenzt. Die **Eingebundenheit auf der Baustelle**

scheint Hanna zu liegen: „*En Bauingenieur, der is auch auf Baustelle, kontrolliert und des fand ich doch intressanter, nich so langweilig.*“

Dass und aus welchen Gründen Hanna das Fachhochschulstudium ‚eher liegt‘, zeigt sich auch bei einer ihrer späteren Ausführungen über die Atmosphäre im Hörsaal:

> I: „Und wie findest du so die Atmosphäre, wenn du im Hörsaal sitzt, ist des so des was du vorher erwartest hast vom Studium?“

Hanna: „Ja doch, also das is auch noch son Grund warum ich mich für die FH entschieden hab und nich für die Uni weil an Unis sind ja wirklich zweihundert Leute in einem Hörsaal, und hier sinds angenehme fünfzig Leute, also. Des is auch richtig schön, da kennt auch jeder jeden eigentlich s‘on bisschen.“

Mit der Formulierung „*jeder kennt jeden*“ verdichtet sich die Lesart, dass Hanna **überschaubare Strukturen** positiv bewertet und sie zudem die **Gemeinschaft** mit anderen schätzt, das ist „*richtig schön*“ für sie. Die Anonymität an der Universität dagegen schreckt sie ab. Zugleich geht Hanna mit ihrem Weg in das Studium durchaus einen **neuen, unbekannten Weg** und wagt diesen offenbar im Rahmen der für sie überschaubaren Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Ähnliche Bewertungsmuster kommen auch zum Tragen, wenn Hanna von ihrem Heimatort und ihrem Aufwachsen dort spricht: Der Kontakt dorthin ist ihr auch heute noch sehr wichtig, *„weil wir [ihre Schwester und sie, L.L.] sind noch im Karnevalsverein und Kirmes und alles so. Des wollten wir eigentlich auchn bisschen beibehalten.“* Über ihr „*Dorf*“, wie sie es nennt, sagt sie, dort „*kennt jeder jeden*“ und betont: *„Ach, ich mag das Dorf.“* Sie scheint sich in ihrer bekannten, dörflichen Heimat wohlzufühlen und verwendet hier bezeichnenderweise den gleichen Ausdruck, mit dem sie auch die Vorlesungen in der Fachhochschule charakterisiert hat („*Da kennt jeder jeden*“) – diese überschaubaren Strukturen und die familiäre Atmosphäre scheinen Hanna zu liegen.

Wie bereits erwähnt, schlug Hanna die Richtung Technik bereits durch ihre Entscheidung für die Ausbildung zur Bauzeichnerin ein. Die Wahl der Ausbildung wiederum kam dadurch zustande, dass Hanna bereits noch früher Kontakt zu diesem Tätigkeitsfeld hatte, nämlich bei ihrem schulischen Pflichtpraktikum in der siebten Klasse. Sie beschreibt diese Entwicklung als eher „*zufällig*“:

> „Also ich hab ja Realschule gemacht, da war ich praktisch sechzehn als ich fertig war… Ja wie bin ich dazu gekommen, es war eigentlich eher zufällig, unsere Schule war ziemlich darauf spezialisiert, die Schüler früh ins Berufsleben zu orientieren,

> wir hatten schon ab der siebten Klasse Praktikum, erst nur in so Leerbauhallen und dann ab der achten Klasse so richtig Praktikum und da hab ich auch Praktikum als Bauzeichnerin gemacht und.. das hat mir gefallen und dann hab ich das auch gemacht."

Den fachlichen Weg hin zum Bauingenieurwesen ist Hanna **Schritt für Schritt** gegangen, vom Schulpraktikum über die Ausbildung bis hin zum Studium. Beeinflusst hat diesen Weg offensichtlich auch ihre besuchte Schulart, durch die sie ein Praktikum in einem Ausbildungsberuf machen musste[21].

Ihre Überlegung, nach der Ausbildung noch ein fachlich anschließendes Studium zu absolvieren, ist wiederum von Hannas Wunsch nach mehr **Autonomie** geprägt:

> I: „Mhmh. Das heißt, du wusstest nach der Ausbildung die Richtung ist die richtige? (I: Genau) Und warum dann doch noch es Studium?"
>
> Hanna: „Ja weil als Bauzeichnerin ist man ziemlich abhängig von den Architekten und Bauingenieuren, weil du kannst ja keine Entscheidung selber treffen, musst die immer fragen und.. die sind ja.. vielbeschäftigte Menschen, die sind nur am Telefonieren oder irgendwas, das ging mir schon en bisschen auf die Nerven. Also dass ich auch einfach meine eigenen Entscheidungen treffen kann, ja,.. dafür eigentlich das Studium."

Hannas Perspektive zeugt von einer gewissen **Distanz** gegenüber den beruflichen Positionen der Architekt*innen und Bauingenieur*innen, die sie in einem Verständnis als „*vielbeschäftigte Menschen*" bezeichnet, die „*nur am Telefonieren oder irgendwas*" seien. Zugleich sind ebendiese Positionen für sie **erstrebenswert** – schließlich möchte sie durch das Studium selbst Bauingenieurin werden und dann beruflich ihre „*eigenen Entscheidungen treffen*" können. Für Hanna ist das Studium also verbunden mit dem Streben nach mehr **Autonomie**.

Studien(fach)wahl im Kontext der Herkunftsfamilie

Gehen wir in der Entwicklung von Hannas Fachinteresse nun noch weiter zurück zu der Frage, wie sie sich für das Praktikum als Bauzeichnerin entschieden hat, wird der Blick auf den **Einfluss ihres Vaters** gelenkt:

> I: „Mhmh. Und wie kams zu der Entscheidung für des Praktikum? Hattest du da vorher schon drüber nachgedacht, dass du, keine Ahnung, die Gebäude spannend findest oder?"

[21] Etwa im Gegensatz zu Sonja, die ein Gymnasium besucht und in der siebten Klasse ein Praktikum bei einem Architekten absolviert hat.

> Hanna: „Ne, des weiß ich gar nich wie ich dazu gekommen bin. Also wahrscheinlich doch auch eher durch meinen Vater, der hat äh, ähm, der hat Maurer gemacht und dann hat er noch staatlich geprüfter Bautechniker gemacht (…). [A]lso er hat mir mal zum Beispiel die Zeichnungsprogra-, Programme an den Computern gezeigt und so, des fand ich ganz spannend und.. deswegen hab ich da eigentlich auch en Praktikum drin gemacht."

Hannas anfängliche Einschätzung, ihr Weg in das zur Ausbildung als Bauzeichnerin sei eher „*zufällig*" gewesen, entpuppt sich so eher als Weg, der durch die familiäre – genauer gesagt **väterliche – Nähe** zu Berufen in der Baubranche entstanden und durch ihre eigenen Erfahrungen im entsprechenden Praktikum verstärkt worden ist. Ihre Mutter erwähnt sie in diesem Kontext nicht.

Hannas Weg in eine akademische Ausbildung ist wiederum geprägt von der engen Beziehung zu ihrer **Zwillingsschwester**: Mit ihr ist sie aus ihrem Elternhaus ausgezogen, als die beiden ihre Ausbildungen begonnen haben. Sie haben außerdem zum gleichen Zeitpunkt ihr Studium begonnen – jeweils in dem fachlichen Bereich, der Schnittstellen mit der vorigen Ausbildung hat. Bei Hanna sind dies die Ausbildung zur Bauzeichnerin und das Studium im Bauingenieurwesen, bei ihrer Schwester folgt das Studium der Wirtschaftswissenschaften auf die Ausbildung zur Versicherungskauffrau.

Auf die Frage der Interviewerin hin, wie Hannas Eltern die Entscheidung ihrer Töchter fanden, ein Studium zu beginnen, zeigt sich deren **Skepsis der akademischen Ausbildung** gegenüber:

> „Ja meine Eltern sind da nicht so begeistert von gewesen eigentlich. Weil die sind ja doch immer so.. ja lieber Geld verdienen sag ich mal, als dann so.. noch was studieren. Also die sind damit halt auch nich groß geworden, die kennen das ja eigentlich auch gar nich so richtig. Aber die unterstützen da uns auch, die sagen dann immer ‚Wenn ihrs nich schafft, dann lassts sein' ((lacht)). Ja und dadurch dass wir schon ne Ausbildung ham, beide, isses ja auch nich so tragisch wenn wirs nich schaffen würden, dann können wir einfach in dem Job weiterarbeiten."

Grundsätzlich hätten die Eltern den direkten Berufseinstieg ihrer Töchter gegenüber einem Studium bevorzugt, möglicherweise, weil sie eine akademische Ausbildung nicht einschätzen können. Die Skepsis gegenüber dem Studium, die Antizipation eines möglichen Scheiterns der Tochter und die Akzeptanz desselben kann wiederum als **latente elterliche Abgrenzung von Aufstiegs- und Statusstreben** gedeutet werden. In jedem Fall bewegen sich Hanna und ihre Schwester mit ihren Wegen an die Fachhochschule und die Universität ein Stück weg den elterlichen Vorstellungen für deren Bildungs- und Berufswege, die stärker auf Sicherheit und Berufserfahrung setzen. Hanna und ihre Schwester beginnen den

Bildungsaufstieg indes gemeinsamen, was in Hannas Fall von Autonomiestreben geprägt ist.

Studien(fach)wahl und antizipierte Zukunft

Für ihre Zukunft in der Hochschule ist Hanna wichtig, dass sie ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließt, denn *„(…) es is ja auch immer so ne Geldfrage, ich möchte eigentlich, BaföG kriegt man ja nur fünf Jahre und dann.. möchte ich eigentlich am liebsten auch fertig sein ((lacht))… Ich möcht da nicht unbedingt.. trödeln."* Das Studium ist für Hanna also mit der „*Geldfrage*" verbunden, nämlich mit der Angewiesenheit auf ihre BAföG-Finanzierung, durch den sie einen konkreten Zeithorizont für ihre Studiendauer hat. Hinzu kommt, dass sie an der Aufnahme eines anschließenden Masterstudiums zweifelt:

> „Mh, also eigentlich wollt ichs nicht machen, aber.. viele Profs sagen doch, dass Master eigentlich notwendig ist, um.. ich weiß nich, Anerkennung zu bekommen und deswegen überleg ichs mir jetzt schon, aber ich find fünf Jahre, is schon viel Zeit also die dann nochmal draufgeht bis man mitm Studium fertig ist, is schon viel Zeit."

Den Wert der akademischen Ausbildung macht Hanna in erster Linie von deren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt ab. Eine eine klar begrenzte Ausbildungsdauer in der Regelstudienzeit ist ihr wichtig. Hannas Disposition zu praktischen, greifbaren Tätigkeiten wird noch einmal in ihrer Beschreibung unterstrichen, wie sie sich ihren Traumjob in zehn Jahren vorstellt:

> „Mmh, also ich hätt auch cool gefunden, also son Projekt einfach zu haben, was du dann organisierst. Nich unbedingt nur Bauleitung, wo du die ganze Zeit auf Baustelle fährst und dann nach dem Rechten schaust sozusagen, sondern auch halt planst und Statik vielleicht auch, Statik macht mir eigentlich auch viel Spaß, dass ich das dann auch noch, genau. Eigentlich so en Projektleiter praktisch."

Ausschließlich Bauleitung zu sein, ist nicht ihre Idealvorstellung. Stattdessen will Hanna ein „*Projekt*" haben, das „*organisieren*" und „*planen*", inklusive der Beschäftigung mit ihrem Lieblingsbereich Statik. Hanna fasst diese Tätigkeitsbeschreibung unter der Berufsbezeichnung des „*Projektleiters*" zusammen. Damit antizipiert Hanna durchaus eine **leitende Position**, bei der die ‚Fäden zusammenlaufen' und die für übergeordnete, vielfältige Aspekte der Baustellenorganisation und -koordination zuständig ist. Gleichzeitig möchte sie in dieser Position auch ihre **fachliche Leidenschaft** erfüllen, nämlich ihren „*Spaß*" an Statik. Es wird deutlich, dass Hanna durch ihre Ausbildung bereits grobe Vorstellungen von der

Arbeit auf der Baustelle hat und zugleich möchte sie sich nicht auf einen ganz konkreten Berufswunsch festlegen, sondern schwächt dies in ihren Formulierungen ab *(„…ich hätt auch cool gefunden“)*. Möglicherweise ist sie nicht sicher, ob diese Position des Projektleiters für sie erreichbar ist.

Eine Führungsposition, die über die der Projektleitung hinausgeht, strebt Hanna jedoch nicht an. Das macht ihre Sicht auf den Stellenwert von Aufstiegsmöglichkeiten und Gehalt deutlich:

> „Sowas war mir eigentlich gar nicht wichtig, weil ich möchte eigentlich nie so die Chef-, die Chefposition haben. Des is so viel Verantwortung und.. eigentlich möcht ich dann auch nich so viel arbeiten, also.. manche arbeiten halt tagelang und.. dass man ne geregelte Zeit hat einfach, vierzig oder einundvierzig Stunden die Woche,.. dann is man dann auch zu Hause.“

Während sich Hanna in der vorhergehenden Passage positiv an der Tätigkeit des Projektleiters orientiert und dabei insbesondere auf deren inhaltliche Ausrichtung eingeht, grenzt sie sich von einer möglichen „*Chefposition*“ wiederum ab. Diese Abgrenzung wird wahrscheinlich auch durch die Stichworte „*Aufstiegsmöglichkeiten oder Karriere und Gehalt*“ befördert, die die Interviewerin in ihrer Frage genannt hat. Die von ihr mit einer Chefposition verbundene „*Verantwortung*“ und die dafür notwendige ausufernde Arbeitszeit schrecken Hanna eher ab. Eine Abgrenzung gegenüber ausgeprägtem Karrierestreben wird somit deutlich. Gleichzeitig schwingt in ihren Ausführungen der Wunsch nach einer gewissen ‚Balance‘ mit: „*Geregelte*“ Arbeitszeiten mit einer klaren Trennung zwischen beruflicher Zuständigkeit und privatem Bereich („*…dann is man dann auch zu Hause*“) sind ihr wichtig. Zusammengenommen sind Hannas berufliche Zukunftsvorstellungen zwar als Aufstiegs- und Autonomiestreben zu deuten, diesen beruflichen Aufstieg will sie allerdings nicht um jeden Preis – der Beruf geht Hanna nicht ‚über alles‘. Es handelt sich daher eher um einen **(begrenzten) Aufstiegswunsch** nach ihren Vorstellungen eines **ausbalancierten Lebens**. Eine alternative Lesart wäre, dass Hanna sich die von ihr antizipierte hohe „*Verantwortung*“ einer Chefposition nicht zutraut und sie dieses fehlende Zutrauen als eigene Entscheidung umdeutet. Diese Interpretation soll an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden.

Was wiederum ihre Vorstellungen von Familiengründung angeht, erläutert Hanna auf Nachfrage:

> „[A]lso auf jeden Fall Familie, ich würd mir schon gern auch noch en Haus bauen, muss ich sagen (…). Äh, ja dann halt auch einfach Zeit für die Familie auf jeden Fall haben, dass man da nich heimkommt und die Kinder gehen schon ins Bett und

> du kommst da grad heim oder so, ne. Deswegen wollt ich auch nie so in die Chef-, Chefposition, weil die ja doch länger am Tag arbeiten.“

Hannas Wunsch nach **Familiengründung** und -leben scheint ihre Abgrenzung von einer besonders zeitintensiven Führungsposition noch zu verstärken. Dass sie sich „*en Haus bauen*“ will, verweist zudem auf die Antizipation einer aktiven Rolle auch in den materiellen Aspekten ihrer (familiären) Zukunftsgestaltung. Einen Partner erwähnt sie an dieser Stelle nicht. Auf die Nachfrage der Interviewerin, wie Hanna es fände, wenn ihr Partner einen Teil der Erziehungsarbeit ausführen würde, antwortet sie: *„Fänd ich auch okay, aber ich würds mir teilen, also ich würd auch schon ein Jahr mich um mein Kind kümmern wollen.“* Ob diese Formulierung („*Fänd ich auch okay*“) auf eine latente Ablehnung der Erziehungsarbeit auf Seiten des Partners verweist, kann aufgrund der Kürze von Hannas Antwort nicht näher eruiert werden. Ihre Ausführungen lassen lediglich den Schluss zu, dass die Übernahme eines Teils der Erziehungsarbeit für sie wichtig ist und sie sich einer geteilten Erziehungszeit gegenüber nicht verschließt.

Auf die Abschlussfragen des Interviews antwortet Hanna gewohnt kurz angebunden: Das, worauf es ihr im Leben ankomme, sei *„..Ich glaub einfach die Balance zwischen Arbeiten und ähm Privatleben zu finden. Ich glaub, das is mir am Wichtigsten.“* Zu ihren drei Wünschen wiederum äußert sie sich wie folgt:

> „..Ähm, nen guten Job zu finden, am liebsten auch in meiner Gegend. Und das so, mit der Familie zusammen zu bleiben, also ich könnt mir glaub ich nicht vorstellen noch dann am Ende meines Lebens so weit weg von meiner Schwester zum Beispiel zu wohnen, also das wär noch son Wunsch, dass man da son bisschen zusammenbleibt... Ja, ich weiß nich ((lacht)). …. Mh, ne mir fällt sonst nichts ein.“

Der Wunsch, später wieder einmal in ihre Heimat zurückzukehren, scheint für Hanna besonders wichtig und eng verbunden mit dem familiären Zusammenhalt – vor allem mit ihrer Schwester. Hannas **Heimatverbundenheit** und der Stellenwert ihrer **familiären Beziehungen** werden an dieser Stelle noch einmal deutlich.

Habitus, Studien(fach)wahl und Milieuspezifika

Hanna geht ihren Weg hin zum Studium Schritt für Schritt: Die beruflichen Einblicke durch ihren Vater wecken ihr Interesse an der Baubranche und seitdem durchzieht ihre berufliche Entwicklung diese fachliche Ausrichtung – von ihrem Schulpraktikum über die Ausbildung zur Bauzeichnerin bis hin zum Studium des Bauingenieurwesens. Bei der Wahl von Hochschule und Hochschulstandort geht sie sowohl **methodisch-planend** vor, um ihre Wahl **abzusichern**, zieht aber ebenso eine für sie **realistische Grenze** hin zu einem Universitätsstudium,

das sie sich nicht zutraut. Flankiert wird ihre Studien(fach)wahl von der **Risikobereitschaft**, sich auf den für sie unbekannten Weg in eine akademische Ausbildung einzulassen – ein Weg, den sie über die für sie **überschaubare** Hochschule für Angewandte Wissenschaften einschlägt. Kritisch gesehen, aber trotzdem unterstützt, wird diese Entscheidung von den Eltern, bei denen eine stärkere Sicherheitsorientierung und Abgrenzung von Aufstiegs- und Statusstreben zu vermuten ist.

In Hannas Studien(fach)wahl zeichnet sich wiederum ein **gewisses Autonomie- und Aufstiegsstreben** ab. Sie arbeitet sie sich mit ihrem Blick hin zu „*Architekten*", „*Bauingenieuren*" und „*Chefs*" an sozialen Hierarchien ab und möchte in diesen Hierarchien aufsteigen und mehr Handlungsspielräume durch einen Studienabschluss erreichen. Den Weg in die Hochschule geht Hanna gemeinsam mit ihrer Schwester, die ebenfalls ein Studium beginnt, das an die fachliche Ausrichtung ihrer Ausbildung anschließt. Beide haben schon während ihren Ausbildungen ihren Heimatort verlassen, zusammengewohnt und beginnen nun zeitgleich und im selben Bundesland ein Studium. Sie vollziehen so einen **gemeinsamen Bildungsaufstieg**. So zeigt sich in der Familie eine bildungs- und berufsbezogene Bewegung hin zu einem Aufstiegsprozess, der ausschließlich die beiden Töchter umfasst[22].

Dass Hanna ihre beruflichen Autonomieansprüche nicht ‚um jeden Preis' erfüllen will, zeigt sich in ihren Zukunftsvorstellungen: In Antizipation einer Position als Projektleitung möchte sie eigene Entscheidungsräume, aber auch eine „***Balance***" zwischen Erwerbsarbeit und Privatleben. Ihre Vorstellungen von Familiengründung sind davon geprägt, dass sie Erziehungsarbeit selbst ausüben und diese grundsätzlich mit einem Partner teilen würde. Wie Hannas habitusspezifische Vorstellungen von Familienorganisation in der Praxis umgesetzt und welche lenkenden Einflüsse – etwa vor dem Hintergrund des Gehalts – hier noch wirken werden, muss an dieser Stelle allerdings offengelassen werden.

Zusammengefasst hat Hannas Fall einiges gemeinsam mit dem Jennifers: Beide sind Bildungsaufsteigerinnen der ersten Generation und vollziehen diesen Aufstieg gemeinsam mit einer nahestehenden Person, die selbst aus einem nicht-akademischen Elternhaus kommt. Für Hanna wie Jennifer spielt dabei der Wunsch nach mehr Autonomie eine entscheidende Rolle. Als Milieuhypothese kann für Hannas Fall daher ebenfalls das **Leistungsorientierte Arbeitnehmermilieu mit Wurzeln im Traditionellen Arbeitnehmermilieu** aufgestellt

[22] Der Bildungsverlauf des Bruders kann auf der Grundlage des vorliegenden Interviews mit Hanna nicht näher rekonstruiert werden.

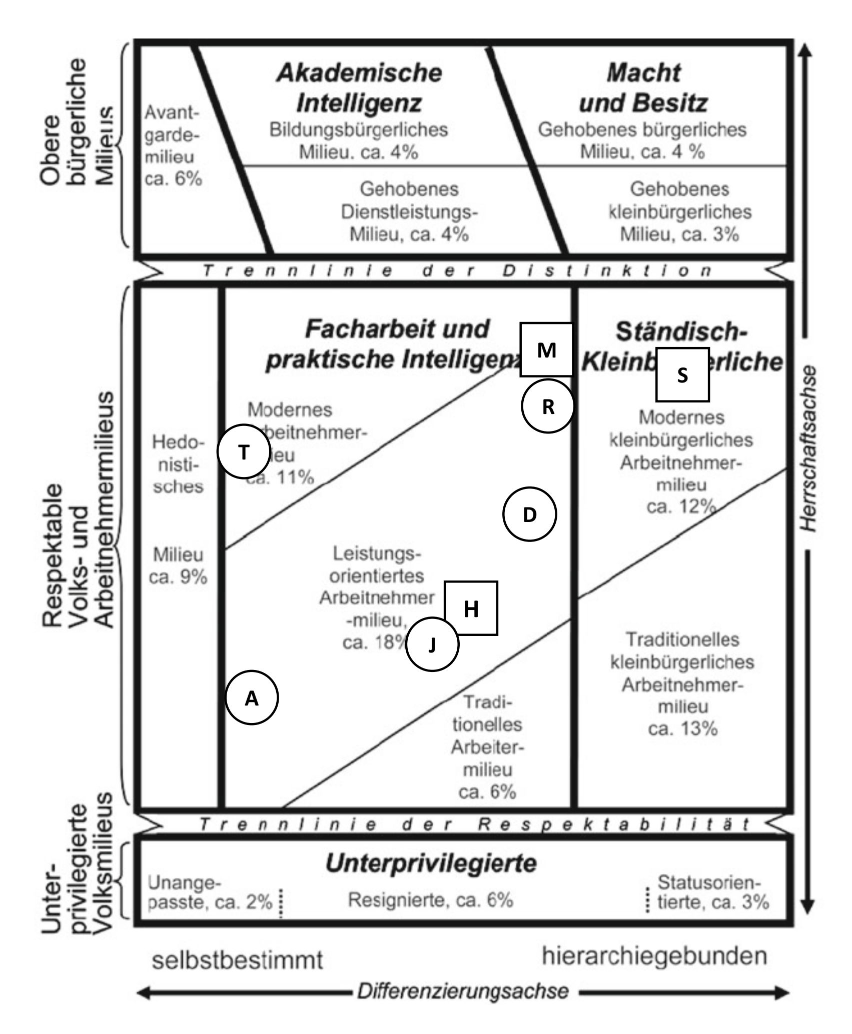
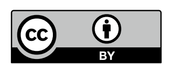


Abbildung 6.1 Landkarte sozialer Milieus nach Vester und anderen mit Verortung der Vergleichsfälle. Kreisförmig: Fälle der Sozialen Arbeit; quadratisch: Fälle des Bauingenieurwesens. (Quelle: eigene Darstellung)

werden (siehe auch ebd.). Gleichzeitig deutet sich bei Jennifers Herkunftsfamilie eine grundsätzliche Offenheit und Unterstützung ihres akademischen Weges an, während Hannas Familie dem skeptisch gegenübersteht. Die Notwendigkeitserfahrungen, die Jennifer gemacht hat, zeichnen sich bei Hanna nicht ab. Auch ist die Gemeinschaftsorientierung von Hanna weniger ausgeprägt. Zusammengenommen sind Hanna und Jennifer daher in ähnlicher horizontaler Lage zu verorten, wobei Hanna wahrscheinlich vertikal eine etwas höhere Position einnimmt (Abbildung 6.1).



7 Ergebnisse: Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht

7.1 Milieuspezifika und Fallsynopse

Die analysierten Wege in das Bauingenieurwesen und die Soziale Arbeit zeigen, wie Studien(fach)wahlen eingebettet sind in die vergeschlechtlichte milieuspezifische Lebensführung und wie die antizipierte Passung zu einem Studienfach und einem Beruf in diesem Zusammenspiel entsteht. Je nach vergeschlechtlichter milieuspezifischer Habitualisierung werden die Handlungsmöglichkeiten auf dem Weg in einen Beruf kanalisiert bzw. erweitert, bestimmte Dispositionen werden gestärkt und andere in den Hintergrund gerückt. Was das Verhältnis der Fälle zueinander angeht, haben sich Ähnlichkeiten und Kontraste in den Analysen bereits angedeutet und bilden sich ebenso in ihrer Verortung im Modell sozialer Milieus ab (vgl. Abbildung 6.1). Nach der ausführlichen Einzelanalyse sollen die vergeschlechtlichten Milieuspezifika der Fälle nun noch einmal dargestellt und in einer Fallsynopse[1] (vgl. Tabelle 7.1) zusammengetragen werden. Dann werden sie entsprechend ihrer Nähe zueinander geclustert und die mit den Studien(fach)wahlen verbundenen sozialen Logiken im Sinne typologischer Muster zusammengefasst. Um die herausgearbeiteten kulturellen Passungsverhältnisse zu fundieren, werden die Erkenntnisse der Fachkulturforschung zur Sozialpädagogik und dem Ingenieurbereich herangezogen (insbesondere Zinnecker 2004; Sander/Weckerth 2017; auch Haffner 2014).

[1] In dieser Fallsynopse wurde bewusst darauf verzichtet, die Habitusdimension von Geschlecht in einer gesonderten Spalte darzustellen, da sie jede Ebene des Falls und des Habitus prägt und davon nicht getrennt werden kann. Dabei erweisen sich die Vorstellungen von Familiengründung und -organisation der Befragten als besonders relevanter milieu- und geschlechtsspezifische Aspekt der Antizipation eines Berufs, sodass diese gesondert dargestellt werden.

L. Loge, *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2_7

Sonjas Fall ist geprägt von der Selbstverständlichkeit eines Studiums im Kontext ihrer ‚akademischen Technikfamilie' – eine Tradition, die für Sonja handlungsleitend ist. Sonja weist eine hohe fachliche Affinität zur Mathematik und den damit verbundenen ‚logischen' Inhalten auf, die in ihre Herkunftsfamilie eingebettet sind. Dass bereits ihre Mutter als Frau ein technisches Studium absolviert hat und nun in einem entsprechenden Beruf tätig ist, scheint die Selbstverständlichkeit von Sonjas grundsätzlicher fachlicher Ausrichtung noch zu verstärken. Zudem ist Sonjas Blick auf das Studium geprägt durch das Hintergrundwissen ihrer Mutter darüber, wie es ist, als Frau ein technisches Fach zu studieren. Sonjas Weg in das Studium war ein geradliniger und strategischer, der allerdings durch vergeschlechtlichte Abdrängungseffekte – etwa im Unterricht oder durch den väterlichen Rat – hin zu einem (universitären) Mathematikstudium begrenzt wurde. Der Gründung einer eigenen Familie kommt für Sonja eine hohe Bedeutung zu, sie thematisiert sie von sich aus. Dabei antizipiert sie die schwerpunktmäßige Übernahme der Erziehungsarbeit und will dies als eigene Entscheidung jenseits gesellschaftlicher Zuschreibungen verstanden wissen. Es zeigen sich bei ihr auch ausgrenzende Wahrnehmungsmuster sowie eine starke Orientierung an ihr bekannten Strukturen und Stabilität.

Tabea entpuppt sich in weiten Teilen als Kontrastfall zu Sonja. Die unterschiedlichen Einflüsse von ihrem Vater und ihrer Mutter können als Einflüsse unterschiedlicher Milieutraditionen verstanden werden, die den beruflichen Orientierungsprozess für Tabea erschweren[2]: Von den väterlichen Bildungsplänen für Tabea – ausgerichtet an Status, Prestige und der Kumulation von kulturellem Kapital – grenzt sie sich vehement ab, weil diese in den Umgebungen ihres Aufwachsens für sie nicht umsetzbar bzw. erstrebenswert sind. Stattdessen identifiziert sie sich mit dem für sie positiv besetzten „*niedrigen Umfeld*", in dem sie bei ihrer Mutter aufgewachsen ist und bezeichnet das soziale Umfeld ihres Wohnprojekts als „*Familie*". Ihre Orientierung hin zur Sozialen Arbeit wird somit maßgeblich dadurch gestärkt, dass sie nach der Trennung ihrer Eltern bei ihrer Mutter aufwächst. Dabei ist Tabeas Weg zum Studium durch umfangreiche Suchbewegungen geprägt und verläuft über mehrere Stationen: vom abstrakten Universitätsstudium über die bodenständige Schreinerinnenlehre bis zur Sozialen Arbeit, mit der sie sich über den expliziten mütterlichen Rat gegen dieses prekäre Beschäftigungsfeld hinwegsetzt. Tabeas geringe Passung zum Bauingenieurwesen fußt nicht (nur) auf einer fachlichen Distanz, sondern auch auf einer

[2]Was auf weiteren Forschungsbedarf im Rahmen des Milieuansatzes hinweist, denn die Mechanismen der Paarbildung und der möglicherweise recht unterschiedliche habitusspezifische Einfluss von Elternteilen in der Erziehung sind bislang nicht untersucht.

milieuspezifischen Distanz zu der ingenieuralen Fachkultur und den dortigen Werten, Vermittlungsformen und Anforderungen („*Formeln eintrichtern*"). Auch von Materialismus, Prestigedenken und Karrierestreben distanziert sich Tabea stark. Ihr Verständnis von der Sozialen Arbeit ist geprägt von einer distinktiven Betonung des Unkonventionellen (es ist kein „*Büro-0815-Job*") und einem idealistischen Blick auf den sozialarbeiterischen Beruf als egalitäre, gesellschaftsformende Instanz. Eine Familie zu gründen, ist Teil ihrer Zukunftsvorstellungen und zusammen mit ihrer Abgrenzung von einem Fokus auf die Erwerbsarbeit führt das dazu, dass sie die Familienarbeit übernehmen und dieses (aus ihrer Sicht) ‚Privileg' nicht ihrem Partner überlassen möchte. So antizipiert auch Tabea die Ausübung der Erziehungsarbeit schwerpunktmäßig auf ihrer Seite.

Auch bei **Achim** sind Prestige- und Karriereorientierung oder materielles Denken nicht handlungsleitend, wobei er sich nicht so ausdrücklich davon abgrenzt, wie es bei Tabea der Fall ist. Außerdem finden sich in Achims Umfeld keine akademischen Vorbilder[3] und auch die Soziale Arbeit ist in seiner Familie nicht vertreten. Und bei ihm zeichnen sich in Kindheit und Jugend Notwendigkeitserfahrungen größeren Ausmaßes ab als bei Tabea. In der Folge setzt sich Achim überschaubare, für ihn realistische und eher mittelfristige Ziele, eine langfristige Lebensplanung mit festen Zielen kommt für ihn nicht in Frage. Seine alleinerziehende Mutter konnte ihn während der Schulzeit nur begrenzt unterstützen und zugleich durchlief er eine Schullaufbahn ohne Leistungsdruck von außen oder feste elterliche Erwartungen. Stattdessen wurde er durch sein soziales Umfeld ergebnisoffen unterstützt – ob er nun *„Anwalt"*, *„Tanzlehrer"* oder *„Architekt"* werden wollte. Die Orientierung hin zur Sozialen Arbeit ist dadurch geprägt, dass fürsorglich konnotierte Tätigkeiten jenseits von finanziellem Gewinndenken – auch ausgeübt durch seine Mutter und seinen Bruder – für Achim positiv besetzt sind. Auch hier spielt also eine gewisse familiale fachliche Tradition eine Rolle für die Studien(fach)wahl. Zugleich scheint für Achim eine tendenziell egalitäre Aufteilung von Haushaltstätigkeiten selbstverständlich zu sein, denn diese Aufteilung wurde von seiner Mutter vorgelebt und gefördert. In der Sozialen Arbeit sieht Achim die Möglichkeit, den „*Alltag*" mit den Klient*innen zu „*gestalten*". Mit diesem Berufsziel eng verknüpft ist Achims Streben nach möglichst großer Handlungsfreiheit. Diese Handlungsfreiheiten wurden ihm schon von seinem sozialen

[3]Im Folgenden wird statt des Begriffs der „Vorbilder" auch der der „Orientierungspersonen" benutzt, da der Vorbild-Begriff im Sinne einer aktiven, zielgerichteten Nachahmung verstanden werden kann. Von dieser Deutung, die sich so auch im Interviewmaterial nicht widerspiegelt, soll durch die Einführung einer alternativen Bezeichnung im Ergebnisteil der Arbeit Abstand genommen werden. Da beide Begriffe jedoch einander ähnlich sind und der Vorbild-Begriff in der Forschung üblich, wird auf ihn nicht ganz verzichtet.

Umfeld ermöglicht und vermittelt, ebenso der leitende Wert von Rückhalt aus der Gemeinschaft. Handlungsfreiheit, Offenheit und eine eher mittelfristige Lebensplanung prägen auch Achims Vorstellung von Familiengründung, in welcher er zwar eine positiv besetzte Vaterrolle antizipiert, die für ihn aber kein festes Ziel ist *(„Alles kann, nix muss“)*. Zusammengenommen zeigen sich in Achims Falls damit vergleichsweise wenig einschränkende binäre Einflüsse dahingehend, was ‚ein Mann‘ tun kann, soll oder muss.

Der Kontrastfall zu Achim findet sich bei **Michael**, denn Michael ist wie kein anderer Fall von Disziplin und Erfolgsstreben geprägt sowie einer patriarchalen Familienorganisation. Hinter Michaels Wunsch nach „*Unabhängigkeit*“ wirken Handlungsorientierungen hin zu Status(absicherung) durch eigene Leistung, die sich auch in seinen Herkunftserfahrungen widerspiegeln. Die starke Erfolgs- und Erwerbsorientierung wird familiär patriarchal weitergegeben – vom Vater an die Söhne und von Michael an seinen Neffen. Entlang der Geschlechtsrollen ist Michaels Familie eine funktional organisierte unternehmerische Einheit, in der Frauen in die gemeinsame Selbstständigkeit eingebunden, aber ebenso für die Familienarbeit zuständig sind[4]. Michaels Weg in das Studium ist mit Umwegen verlaufen, die er im Nachhinein aber als Erfolge konstruiert. Das Bauingenieurwesen knüpft so an seine Maurermeisterausbildung an und soll das „*zweite Standbein*“ neben der Automobilbranche und Fundament der zukünftigen Selbstständigkeit mit seiner Partnerin sein, die vor allem auf finanziellen Gewinn und materiellen Besitz abzielt. Michaels Weg in das Bauingenieurwesen ist fachlich damit eher von Zufällen begleitet, wie seiner Vermittlung in eine Maurerausbildung. Zugleich ist die Wahl eines aussichtsreichen technischen Studiums bei ihm dahingehend angelegt, dass er das Bauingenieurwesen für sich als Business deutet, das für ihn die Erfüllung von Status- und Erfolgsansprüchen verspricht.

Dominic lässt sich als dritter männlich-sozialisierter Fall zwischen den beiden anderen verorten: Auch bei ihm zeigt sich eine starke Orientierung an Gemeinschaft – ähnlich Achim (und Tabea), durch die emotionaler Rückhalt und Freundschaften für ihn handlungsleitend sind. Dominics Schullaufbahn ist zudem geprägt von einem kooperativen Umgang in der Familie, der sich nicht am Erreichen eines möglichst hohen Bildungsabschlusses, sondern an Dominics Wünschen und Ressourcen ausrichtet. Sein Weg in die Soziale Arbeit ist vor diesem Hintergrund zum einen geprägt von seinem unerfüllten Wunsch des Polizeiberufs und

[4]Die Arbeitsteilung und Organisation von Michaels Herkunftsfamilie erinnert an die bis zum 18. Jahrhundert vorherrschende Form des „ganzen Hauses“ (Brunner 1994 [1966]: 76), im Rahmen derer Haushalt und Betrieb untrennbar miteinander verwoben waren.

zum anderen dem Abbruch seiner Gymnasiallaufbahn. Die Wahl der Fachrichtung für seine Fachhochschulreife trifft Dominic auch hier gemeinschaftlich und kristallisiert im Austausch mit seinem sozialen Umfeld für sich heraus, welches Studienfach das richtige für ihn ist – denn „*das Soziale*“ läge ihm doch. Sein Verständnis der Sozialen Arbeit wiederum ist nicht so offen und egalitär wie es sich bei Achim andeutet, sondern auch von dem Wunsch nach Anerkennung und einer gewissen Machtposition verbunden. Er antizipiert eine berufliche Tätigkeit, in der er die Welt seiner Klient*innen wieder ‚in Ordnung‘ bringt. In Dominics Fall ist es also keine familial-fachliche Disposition hin zu Fürsorgetätigkeiten (wie bei Achim), durch die er sich der Sozialen Arbeit annähert. Stattdessen gerät diese Berufsmöglichkeit erst dadurch in seinen Blick, dass er kein Polizist werden kann. Gestärkt wird diese Berufsperspektive durch sein Verständnis von der Sozialen Arbeit als helfende, aber eben auch ‚ordnende‘ Instanz sowie seine familial angelegten kooperativen und gemeinschaftlichen Habituszüge. In dieses Bild fügen sich auch seine Vorstellungen von Familiengründung ein: Eine eigene Familie zu gründen, ist für Dominic ein festes Ziel und auch hier kommt der Wert von Gemeinschaft zum Tragen, denn er stuft „*Familienzusammenhalt*“ als höchste Priorität ein. Durchaus heteronormativ strukturiert – aber weitaus egalitärer als bei Michael – ist seine beteiligende Vorstellung von Familienarbeit.

Unter den anderen Fällen von künftigen Sozialarbeiter*innen sticht **Rebecca** wiederum besonders heraus – ihr Fall verdeutlicht, dass vielfältige milieuspezifische Wege in dieses Studium führen können und dass Dispositionen hin zu Gemeinschaft oder Egalität dabei nicht die maßgeblichen sein müssen[5]. So ist Rebecca Michael gar nicht unähnlich: Auch ihr Habitus ist geprägt von einem hohen Maß an Leistungsbereitschaft und Disziplin, um die Schullaufbahn und ihren Studienwunsch zu verwirklichen. Allerdings ist bei ihr ein stärkerer „*Kampf*“ erkennbar als bei Michael. Rebecca deutet die Soziale Arbeit gemäß ihrer Disposition hin zum Streben nach einem prestigeträchtigen Beruf um und der (nicht immer erfüllte) Aufstiegswunsch bei ihr und ihrer Familie wird deutlich. Rebeccas individualistische Leistungs- und Aufstiegsorientierung schlägt sich so auch in ihrer sendungsbewussten Vorstellung von ihrem Traumberuf der Kinder- und Jugendtherapeutin nieder (‚Wer kämpft, kann den Aufstieg schaffen‘). Zugleich zeigen sich weniger gewinnorientierte Handlungsorientierungen als bei Michael, denn für Rebecca sind materielle Ziele wenig bedeutsam und stattdessen spielen Freude und Sinn im Beruf eine größere Rolle. Auch zeigt sich bei ihr wie bei Dominic ein gewisser Stellenwert von Macht. Auffällig in

[5]Gleichwohl diese Dispositionen die Passung zur Sozialen Arbeit entscheidend bestärken mögen im Sinne einer Nähe zur dominanten Fachkultur.

Rebeccas Berufsorientierung ist ihr Blick auf männliche Orientierungspersonen und Unterstützer wie ihren Vater und ihren Partner. Rebeccas Fokus auf erwerbsbezogene Leistung geht für sie mit einer stärkeren Orientierung an männlichen Personen einher. Was die Familiengründung und -organisation angeht, antizipiert Rebecca zwar vorreflexiv die Zuständigkeit für die Familienarbeit, grenzt sich davon allerdings zugleich ab und wertet sie ab – zu groß ist ihr Fokus auf die Erwerbsarbeit.

Eine ganz andere Färbung hat der letzte sozialarbeiterische Fall von **Jennifer**: Bei ihrem Weg in den Beruf ist – ähnlich Tabea, Achim und Dominic – keine Orientierung an Prestige erkennbar und auch bei ihr nimmt die Gemeinschaft einen zentralen Platz ein. Sie hat frühe Erfahrungen in einer fürsorglichen Rolle gemacht und familiäre Verantwortung für ihre Geschwister übernommen (bzw. übernehmen müssen). Bis heute sieht sie sich in einer fürsorglichen Rolle, die ihr auch Freude bereitet. Im Gegensatz zu Achim scheint in Jennifers Fall die Nähe zu Fürsorge matriarchal weitergegeben zu werden – denn außer ihrer Mutter war sie scheinbar die Einzige, die in der Familie entsprechende erzieherische Aufgaben übernommen hat. Erfahrungen des Unsteten und der Notwendigkeit prägen Jennifers Aufwachsen und tragen zu ihrem Schulabbruch nach dem Hauptschulabschluss bei. Unterstützt durch ihre Mutter erlernt sie einen qualifizierten Beruf, strebt aber zugleich nach mehr Sinn, Freude, Anerkennung und Autonomie. Gemeinsam mit ihrem Partner zeigt sie Risikobereitschaft und geht strategisch und diszipliniert den Weg in ein Studium, indem sie ihre Fachhochschulreife nachholt. Zugleich zeigen sich bei ihr materielle Bescheidenheit und ein finanzielles Sicherheitsbestreben, das sich auch in ihrem Wunsch nach Familiengründung niederschlägt: Diese antizipiert sie nämlich in Kombination mit einer traditionell-geschlechtlichen Aufgabenteilung aus monetären Gründen, sie ist aber auch Gegenstand von Aushandlungsprozessen zwischen ihr und ihrem Partner.

Schließlich ist auch **Hanna** eine Bildungsaufsteigerin und nimmt diesen Aufstieg gemeinsam mit einer anderen Person gleicher sozialer Herkunft in Angriff, ihrer Zwillingsschwester. Hanna muss sich jedoch gegen mehr Skepsis seitens ihrer Herkunftsfamilie durchsetzen als Jennifer. Zugleich scheint sie keine vergleichbaren Notwendigkeitserfahrungen gemacht zu haben. Ihr Weg in das Bauingenieurwesen ist fachlich geprägt vom Beruf ihres Vaters, durch den sie Einblicke in die Baubranche erlangt hat. Im Gegensatz zu Sonja thematisiert sie die Bedeutung von Geschlecht nicht selbstständig und geschlechtliche Abdrängungseffekte wie die ‚Sonderrolle als Frau' scheinen bislang nicht Teil ihrer bewusst wahrgenommenen Erfahrungen zu sein. Sie erwähnt allerdings auch keine weibliche Orientierungsperson in diesem Berufsbereich und ihre Mutter übt eine andere Tätigkeit aus. Hannas Studienwunsch ist geprägt von ihrem Streben nach

Tabelle 7.1 Fallsynopse

Fall	Grundmuster des Habitus	Herkunftsfamilie ggf. Partnerschaft	Weg zum Studium	Berufsvorstellungen	Vorstellungen von Familiengründung
Sonja	• strategisches und geplantes Vorgehen • Sicherheitsorientierung • Disposition hin zu klaren Strukturen (auch ‚Logik‘) • Disposition hin zu Bekanntem, zu Tradition • auch: ausgrenzende Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster	• ‚akademische Technikfamilie‘ auch in weiblicher Linie • Eltern als zentrale Ratgeber*innen in Schullaufbahn und Berufsorientierung • akademische Wege von Mutter und Tochter im Vergleich zu Männern der Familie bescheiden • Vater rät zu Fachhochschulstudium, Sonja schließt sich dem an („Bauchgefühl“) • Weitergabe von Berufserfahrung durch Mutter	• technisches Studium als ‚familiäres Erbe‘ • Praktikum in der Architektur, selbstverständliche Nähe zu akademischem Berufseinblick • Gymnasiallaufbahn, Abitur • Nähe zur Mathematik in Schule • negative Erinnerungen an Mathematikunterricht, vergeschlechtlichter Umgang des Lehrers • Grenze zur universitären Mathematik, fehlende fachliche Selbstsicherheit • Auslandsaufenthalt, auch dort Orientierungsmaßnahmen	• antizipiert Masterabschluss • fachlich offene Berufsvorstellungen • Thematisierung einer ‚Sonderrolle als Frau‘ • Bezug auf die Erfahrungen der Mutter • Vereinbarkeitsfrage zentral	• Familiengründung hat hohe Priorität • Antizipation der eigenen Zuständigkeit für Familienarbeit • vorreflexive Ablehnung von männlicher Erziehungszeit

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Fall	Grundmuster des Habitus	Herkunftsfamilie ggf. Partnerschaft	Weg zum Studium	Berufsvorstellungen	Vorstellungen von Familiengründung
Tabea	• tragende Werte von Gemeinschaft, Beziehungen • distinktive Betonung des Unkonventionellen • Abwertung von Prestigeorientierung und Karrierestreben • Abgrenzung von Materialismus • Flexibilität, Spontanität • auch: Notwendigkeitserfahrungen	• Erfahrungen von finanzieller Begrenzung in Kindheit, positive Erfahrung in Wohnprojekt (Wert von Gemeinschaft) • Abgrenzung von väterlichen Bildungsplänen (Universität, Jura/Medizin) • Abwertung von väterlichen Bildungspraktiken („vergeistige Akademiker“) • Identifikation mit Mutter und gemeinsamem „niedrigem sozialen Umfeld“	• Abgrenzung von „Schnöselkindern“ in katholischer Privatschule • FSJ in Schule für Praktisch Bildbare • Studium der Kulturanthropologie • demonstrative ‚Anti-Haltung‘ • Hinwegsetzen über finanziell begründeten mütterlichen Rat, den gleichen Beruf wie sie zu wählen • Orientierung an Freund*innen und Partner • Abgrenzung von Theorie, Auswendiglernen und prestigeträchtigen Studienfächern	• offene Berufsvorstellungen • freie Alltagsgestaltung • Kritik an wettbewerbsorientiertem Leistungsdenken • egalitäres, idealisiertes Verständnis von Sozialer Arbeit	• Partner, Mietwohnung, Kinder • Abgrenzung von Karrierestreben i. V. m. Nähe zu Familienarbeit

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Fall	Grundmuster des Habitus	Herkunftsfamilie ggf. Partnerschaft	Weg zum Studium	Berufsvorstellungen	Vorstellungen von Familiengründung
Achim	• Autonomie, freie Handlungsmöglichkeiten • Spontanität, Hedonismus • Gemeinschaft (kooperativer Umgang, Rückhalt und Unterstützung) • Bescheidenheit • Abgrenzung von Status- und Prestigedenken • auch: diszipliniertes Vorgehen	• Mutter als zentrale Bezugsperson • Mutter keine Erwerbsarbeitserfahrung, stattdessen Sorgearbeit und Ehrenamt positive Besetzung von Sorgearbeit • tendenziell egalitäre Aufgabenteilung in Herkunftsfamilie • Bestärkung von Mutter und sozialem Umfeld hinsichtlich vielfältiger Berufsüberlegungen • keine Intervention oder Kontrolle von Mutter in Schulzeit • Bruder ebenfalls in sozialem Beruf, aber nach Ausbildung	• Abitur auf Gesamtschule • Klassenwiederholung • Schülerjob in Ferienbetreuung eines Jugendzentrums • Freiwilliges Soziales Jahr in einer Behindertenwerkstatt • spontanes Vorgehen, aber letztendlich diszipliniertes Festhalten am Studienwunsch der Sozialen Arbeit	• Leitung eines Jugendzentrums, idealerweise in seinem Heimatort • Alltagsbegleitung, Niedrigschwelligkeit • Geld als Sicherheit • hedonistische, spontane Zukunftsvorstellungen • freie Alltagsgestaltung • leitendes Ziel: freie, aber bescheidene Handlungsmöglichkeiten, Rückhalt aus Gemeinschaft	• offen („alles kann, nix muss“) • gleichzeitig Antizipation einer involvierten Vaterrolle („super Papa“) • Erziehungsziel: mehr Disziplin mitgeben, als er selbst kannte, um Kindern Autonomie zu ermöglichen

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Fall	Grundmuster des Habitus	Herkunftsfamilie ggf. Partnerschaft	Weg zum Studium	Berufsvorstellungen	Vorstellungen von Familiengründung
Michael	• Disziplin, Leistung • Eigenständigkeit, Autonomie • Orientierung an Status und Erwerbsarbeit • materielle Werte, auch: Exklusivität	• (Herkunfts-)Familie verbunden durch berufliche Selbstständigkeit • vergeschlechtlichte funktionale Aufgabenteilung (Buchhaltung und Familienarbeit vs. Front des Unternehmens) patriarchale Familienorganisation • geteilte Habitusmuster mit Partnerin: Leistung, Disziplin • vergeschlechtlichter Umgang der Eltern mit Schulabbruch (Gelassenheit vs. Sorge) • elterlicher Rat hin zum Studium als „zweites Standbein“	• Interesse an Architektur, dann Ablehnung „zu künstlerischer“ Fächer • Schulabbruch („lernfaul“) • Ausbildung zum Maurer, dann Maurermeister • keine Zulassung zum Studium Wirtschaftsingenieurwesen (Universität) • Studium als Statusabsicherung und väterlicher Rat • Disziplinierter Umgang mit Studium und Erwerbsarbeit Immobilienbranche als Business	• Selbstständigkeit mit Partnerin in Immobilienbranche • leitendes Ziel: Unabhängigkeit und Statussicherung (durch Disziplin und Besitz)	• Partnerin als private wie geschäftliche Partnerin • funktional ausdifferenzierte Arbeitsteilung zur Ermöglichung einer androzentrierten familiären Selbstständigkeit

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Fall	Grundmuster des Habitus	Herkunftsfamilie ggf. Partnerschaft	Weg zum Studium	Berufsvorstellungen	Vorstellungen von Familiengründung
Dominic	• Gemeinschaft (Unterstützung, Zusammenhalt) • kooperativer Umgang • Anerkennung • auch: Status, Macht	• kooperativer familiärer Umgang mit Bildung, Orientierung an Ressourcen der Kinder • anerkennender Blick von Dominic hin zum Jurastudium des Bruders • Zuschreibung des ‚Sozialen' an Dominic	• alternativer Berufswunsch zur Polizei • Klassenwiederholung • Schulwechsel von Gymnasium auf Fachoberschule • Ratschläge des sozialen Umfelds entscheidend • gemeinschaftliche Unterstützung durch Eltern	• offene Berufsvorstellungen, Zielgruppe: Kinder und Jugendliche • Soziale Arbeit in einer Ordnungsfunktion: Klient*innen als „Projekt“, Dominic als ‚Freund und Helfer' • emotionale Ebene des Helfens und Gebrauchtwerdens • auch: Anerkennung materielle Bescheidenheit	• Wunsch nach Ehe und Kindern • Familienzusammenhalt als „Priorität“ • beteiligende Vorstellung von Familienarbeit

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Fall	Grundmuster des Habitus	Herkunftsfamilie ggf. Partnerschaft	Weg zum Studium	Berufsvorstellungen	Vorstellungen von Familiengründung
Rebecca	• Disziplin • individualistisches Leistungsverständnis • strategisches und geplantes Vorgehen • Orientierung an beruflichem Prestige • Aufstiegswunsch, Prätention (‚Blick nach oben‘) • auch: Orientierung an Autorität, Respekt, Hierarchien • materielle Bescheidenheit	• Eltern jeweils selbstständig • intervenierender familiärer Umgang mit Bildung, Orientierung an höheren Schulabschlüssen • familiäre (Wunsch-)Nähe zu Jura • familiäre (explizit väterliche) Abwertung der Sozialen Arbeit • familiäre Suchbewegungen und Aufstiegsversuche erkennbar • tendenziell hierarchischer Blick von Rebecca hin zu Partner (Informationsrecht), gibt Erfahrungen weiter und pusht Rebecca	• „Kampf" in der Schulzeit wegen ADHS-Diagnose hin zum Abitur • FSJ in Schule, Abgrenzung von Arbeit mit „respektlosen" Schüler*innen • Abgrenzung von Berufen der Erzieher*innen und Lehrer*innen, Anlehnung an Jura und Psychiatrie	• gute Berufschancen relevant, ebenso Freude und Sinn • Wunsch: Kinder- und Jugendtherapeutin mit Sendungsbewusstsein • alternativ: Jugendamt, Gericht • Übertragung des individualistischen Leistungsverständnis auf Berufsvorstellungen • materielle Bescheidenheit • Orientierung an männlichen Personen	• Orientierung an erwerbsarbeitsbezogener Leistung und Anerkennung • Abwertung von Sorgearbeit • gleichzeitig Antizipation von Zuständigkeit für Familienarbeit

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Fall	Grundmuster des Habitus	Herkunftsfamilie ggf. Partnerschaft	Weg zum Studium	Berufsvorstellungen	Vorstellungen von Familiengründung
Jennifer	• Risikobereitschaft • Gemeinschaft • Wunsch nach beruflicher Anerkennung, Abwechslung, Freude und Sinn • Wunsch nach Eigenständigkeit, Autonomie („nich so viele Kompromisse mehr“) • disziplinierter und strategischer Weg zur Sozialen Arbeit • keine Orientierung an Prestige • keine Orientierung an Status • Notwendigkeitserfahrungen	• fürsorgliche Zuständigkeit von Jennifer, familiäre Verantwortung (Geschwister) • Erfahrungen der Notwendigkeit, des ‚Unsteten‘ in Kindheit und Jugend • keine Studienerfahrung in Familie • Zusage für Ausbildung durch soziales Kapital der Mutter • „Stolz“ der Mutter auf Entscheidung von Jennifer, zu studieren • gemeinsamer Weg (Bildungsaufstieg) mit Partner, bestärkt durch ihn	• fehlgeschlagener Realschulabschluss, daher Hauptschulabschluss • Ausbildung zur Bürokauffrau, sechs Jahre Berufserfahrung • Abgrenzung von Monotonie, fehlender Anerkennung im Beruf • Entscheidung für Studium im Rahmen einer grundlegenden beruflichen Umorientierung • Aufgabe der finanziellen beruflichen Sicherheit für Studium • Erfolgreiches Nachholen des Fachabiturs • Freunde in Sozialer Arbeit mit Beeinträchtigten	• Nähe zur Behindertenhilfe (Peers) • Streben nach Sinn und Freude im Beruf • Fürsorge und Gemeinschaft zentral in Berufsvorstellungen („gebraucht werden“) • materielle Bescheidenheit, Wunsch nach finanzieller Sicherheit	• Familiengründung, Ehe und Haus als konkrete Wünsche • auch hier: Wunsch nach Sicherheit, Beständigkeit („angekommen sein“) • antizipierte Reproduktion von weiblicher Zuständigkeit für Familienarbeit aufgrund von Freude an Fürsorge, aber auch aus monetären Gründen (inkl. finanzielle Hierarchie in Partnerschaft)

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Fall	Grundmuster des Habitus	Herkunftsfamilie ggf. Partnerschaft	Weg zum Studium	Berufsvorstellungen	Vorstellungen von Familiengründung
Hanna	• Wunsch nach mehr Autonomie • Disposition hin zu bekannten, überschaubaren Strukturen • auch: Abgrenzung von Karrierestreben • auch: latente Orientierung an sozialen Hierarchien	• keine Studienerfahrung in Familie • elterliche Skepsis gegenüber der Entscheidung ihrer Töchter, zu studieren • Hinweise auf elterliche Abgrenzung von Karriere- und Leistungsstreben, Unsicherheit dem akademischen Bildungsweg gegenüber • starke Heimatverbundenheit bei Hanna (Vereinsengagement, Besuche, Zukunftswünsche) • gemeinsamer Weg (Bildungsaufstieg) mit Zwillingsschwester	• Weg zum Studium Schritt für Schritt • Grundlage: Ausbildung zur Bauzeichnerin • Weg zur Ausbildung u. a. durch Berufserfahrungen von Vater • Ausbildung stärkt fachliches Selbstkonzept und formt konkrete Berufsvorstellungen, auch Kontakt zu Bauingenieur*innen und Architekt*innen • Universität kommt wegen Fachabitur und Einschätzung eigener Grenzen nicht in Frage	• konkrete Berufsvorstellungen (u. a. Statik) • Abgrenzung von Führungspositionen, von hoher beruflicher Verantwortung • Antizipation einer geregelten Arbeitszeit • keine eigenständige Thematisierung von ‚Geschlecht' als relevanten Faktor (im Gegensatz zu Sonja)	• Wunsch nach „Balance" zwischen Beruf und Familie • Antizipation von Erziehungszeit • tendenzielle Offenheit gegenüber egalitären Arrangements

mehr Autonomie und nach einem Aufstieg in der beruflichen Hierarchie hin zu den Bauingenieur*innen und Architekt*innen, die sie als „*vielbeschäftigte Menschen*“ aus ihrer Ausbildung kennt. Zugleich will Hanna dieses Autonomiestreben nicht ‚um jeden Preis‘ erfüllen, sondern antizipiert eine Balance zwischen einem geregelten Arbeitsleben als Projektleitung in der Baubranche und der Familiengründung, im Rahmen derer sie zumindest einen Teil der Erziehungsarbeit leisten will. So ist es in Hannas Fall das Zusammenspiel des beruflichen Einblicks über ihren Vater mit den fehlenden bewussten Erfahrungen geschlechtsspezifischer Abdrängung aus dem technischen Bereich – wie Sonja sie erfahren hat – und mit ihrem Wunsch nach Autonomie durch beruflichen Aufstieg, das ihren Weg in das Bauingenieurstudium prägt.

7.2 Vergeschlechtlichte milieuspezifische Studien(fach)wahlen im Vergleich

7.2.1 Studien(fach)wahlen im Kontext von Unkonventionalität und Idealismus

Das Muster der Studien(fach)wahl, das sich bei Tabeas Weg in die Soziale Arbeit abzeichnet und spezifisch für ihren sozialen Ort ist (s. Abbildung 7.1) lässt sich unter den leitenden Handlungsorientierungen von „Unkonventionalität und Idealismus“ zusammenfassen. Die Studien(fach)wahl findet in Abgrenzung zu Prestige- und Statusorientierung statt und lässt zugleich distinktive Anteile dahingehend erkennen, dass sie als unkonventionell und altruistisch konstruiert wird (‚Die Gesellschaft besser machen‘). Es zeichnen sich zudem partielle Notwendigkeitserfahrungen in Kindheit und Jugend ab, die ein flexibles und spontanes Vorgehen (mit-)bedingen. Außerdem spielt der leitende Wert von Gemeinschaft, von sozialen Beziehungen und von einem kooperativen, egalitären Umgang miteinander eine Rolle. Materielle Werte werden herabgesetzt.

Geschlechtlich ‚erwartungskonforme‘ Studien(fach)wahlen wie die von Tabea stehen nicht im Fokus der aktuellen Forschung. Umso mehr eröffnet gerade in ihrem Fall die Analyse der milieuspezifischen Muster der Studien(fach)wahl einen bisher verschlossenen Blick auf den Weg einer Frau in einen sozialen Studiengang: In Tabeas Fall bildet ebenfalls ein auf Notwendigkeiten und Gemeinschaft ausgerichteter Habitus die Grundlage für ihre Studien(fach)wahl, im Rahmen dessen sie flexibel und unkonventionell vorgeht. Gleichzeitig schlägt sich bei ihr der Einfluss des akademischen und prestigeorientierten geprägten Vaters nieder, von dem sie sich vehement abzugrenzen sucht, dessen durchaus distinktiver Blick

auf die Welt sich aber auch bei ihr bis zu einem gewissen Maß niederzuschlagen scheint. Und obwohl Tabea selbst Schreinerin und gerne handwerklich tätig ist, liegt ihr ein technisches Studium besonders fern – denn ihre Passung zur ingenieuralen Fachkultur ist äußerst gering. Dass dort „Freude am zwischenmenschlichen Kontakt, kontroverse Aushandlungs- und Abwägungsprozesse oder kontroverse Diskussionen" (Sander/Weckerth 2017: 5 f.) – also Orientierungen, die für Tabea mitunter handlungsleitend sind – keine tragende Rolle spielen, entspricht auch Tabeas Gespür und sie sieht sich daher in keinem Fall als künftige Bauingenieurstudentin. Umgekehrt ist ein sozialpädagogisches Studium geprägt von kommunikativ ausgerichteten Lehr- und Lernformen, von der Arbeit in Gruppen und von vergleichsweise wenig Faktenlernen im Gegensatz zu einem überwiegenden Anteil an argumentativem Austausch und Reflexion (Zinnecker 2004) – Aspekte, die an Tabeas Dispositionen gut anschließen. Auch die fachkulturspezifische Haltung von „Wettbewerb zerstört Solidarität" (Bargel 2007a: 199) spiegelt sich in ihrer Abgrenzung von einem ausgeprägten Erwerbsfokus und Wettbewerbsgedanken wider. Tabeas Abgrenzung von Karrierestreben führt mit Blick auf ihre Zukunftsvorstellungen allerdings nicht zu einer „Erprobung alternativer Lebensweisen" (ebd.: 180), wie es die Ergebnisse der Fachkulturforschung nahe legen. Stattdessen antizipiert Tabea eine durchaus ‚traditionelle' Aufgabenteilung bei Familiengründung – eine auf betonter Unkonventionalität fußende Studien(fach)wahl muss also keinesfalls mit ‚unkonventionellen' Vorstellungen von Arbeitsteilung verbunden sein. Die Antizipation der Zuständigkeit für die Kindererziehung auf weiblicher Seite wiederum ist in diesem Fall maßgeblich beeinflusst durch die vorliegende Milieuorientierung.

Die hohe Passfähigkeit dieses Musters der Studien(fach)wahl legt nahe, dass allgemein die Dispositionen der weiter links verorteten Milieus, auch des hedonistischen Milieus, tendenziell zur Sozialen Arbeit als Berufsfeld und Studien(fach)wahl ‚passen' – zu diesem Berufsfeld, das weder besonders status- noch prestigeträchtig ist oder hohes Einkommen verspricht, aber durchaus eine distinktive, gesellschaftskritische Deutung zulässt. Zudem ist zu vermuten, dass die passfähige habitusspezifische Distanzierung von einem wettbewerbsorientierten Leistungsverständnis bzw. von erwerbsorientiertem Karrierestreben zwar einerseits im linken Bereich des Raums der sozialen Milieus häufiger zu finden ist, aber auch gerade bei Frauen, deren Zuständigkeit milieuübergreifend weniger im Bereich der Erwerbsarbeit liegt als die von Männern. Mit Blick auf die Bedeutung von Vorbildern orientiert sich so auch Tabea an ihrer Mutter, die vor dem Hintergrund ihrer sozialarbeiterischen Tätigkeit eine Vorbildfunktion einnimmt.

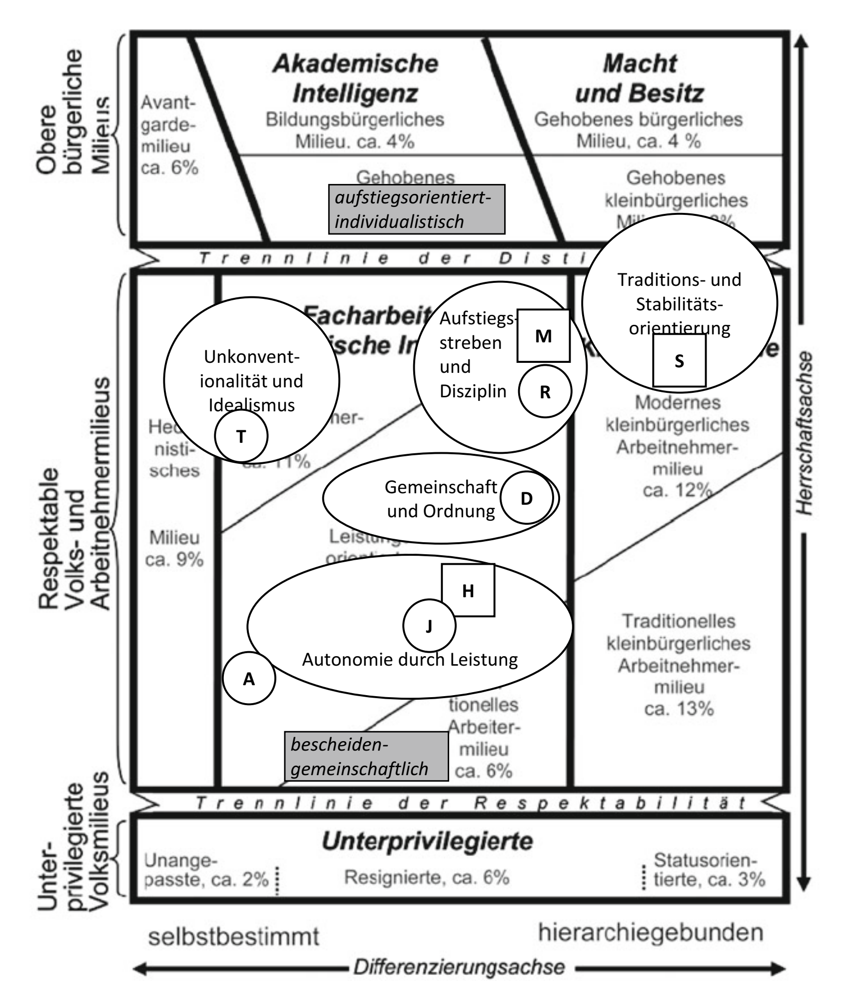


Abbildung 7.1 Muster der Studien(fach)wahl im untersuchten Sample und ihre Verortung im Modell sozialer Milieus. Erläuterung: Die Einzelfälle des Samples sind in geclusterten Mustern der Studien(fach)wahl zusammengefasst („Unkonventionalität und Idealismus", „Aufstiegsstreben und Disziplin", „Traditions- und Stabilitätsorientierung", „Gemeinschaft und Ordnung" und „Autonomie durch Leistung"). Diese Muster sind spezifisch für den sozialen Ort der Befragten. Die Strukturierung der Muster wird zusätzlich durch die Pole „aufstiegsorientiert-individualistisch" (größte Nähe: „M" und „R") und „bescheiden-gemeinschaftlich" (größte Nähe: „A", „J", „H") verdeutlicht. Eine eigene Logik für Studien(fach)wahlen in der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie zeichnet sich zwar ab; ein eigener Pol kann hieraus jedoch nicht geschlossen werden, da in diesem Bereich nur ein Fall verortet ist („S"). (Quelle: eigene Darstellung)

7.2.2 Studien(fach)wahlen im Kontext von Aufstiegsstreben und Disziplin

Mit ihren vielen Parallelen lassen sich Michaels und Rebeccas habitusspezifische Muster der Studien(fach)wahl zusammenfassen unter dem gemeinsamen Nenner von „Aufstiegsstreben und Disziplin". Hier zeigen sich an vielen Stellen Kontraste zum Muster „Unkonventionalität und Idealismus", denn es spielen die statussichernde Funktion eines Berufs, sein gesellschaftliches Ansehen, ein wettbewerbsorientiertes Leistungsverständnis, Disziplin sowie ein besonderer Fokus auf das Erwerbsleben eine zentrale Rolle in den studien(fach)wahlbezogenen Habitusmustern. Auch materielle Werte und ein prätentiöses Vorgehen kommen hier vor. Die Familiengründung wird vor diesem Hintergrund – je nach Vergeschlechtlichung in unterschiedlicher Intensität – abhängig gemacht von bzw. ausgerichtet an der Erwerbsarbeit und teilweise kommt es zur Abwertung von Familienarbeit, was zu einem Spannungspotential auf weiblicher Seite führt.

Bei Rebecca spielen ebendiese Grundmuster des Habitus zusammen mit (familiären) Aufstiegsversuchen und Rebeccas prätentiösem ‚Blick nach oben', im Rahmen dessen sie die Soziale Arbeit aufwertend deutet und in die Nähe statusträchtigerer Berufe rückt. Der Kontakt zur Sozialen Arbeit wurde in ihrem Fall durch ihre krisenhaften biografischen Erfahrungen hergestellt, die – zielgerichtet gefördert durch ihre Eltern – ihr Vertrauen in ihr eigenes Leistungspotential gestärkt und ihr Berufsziel der Kinder- und Jugendtherapeutin geprägt haben – ein Ziel, das für sie auch mit einer gewissen Vorstellung von Macht verbunden ist. Der Umgang der Eltern mit Rebeccas Schullaufbahn verweist ebenfalls auf eine individualistische Leistungsorientierung, den tragenden Wert von Disziplin, die Orientierung an einem höchst möglichen Schulabschluss und Rebeccas Anpassung in ein wettbewerbsorientiertes Leistungssystem. Ihrem Aufstiegswunsch entsprechend ist die Soziale Arbeit, so Rebeccas Plan, nur eine Zwischenstation zu ihrem Traumberuf als Therapeutin. Dass Rebeccas Leistungsorientierung stark erwerbsbezogen ist, schlägt sich auch in ihren Vorstellungen von Familiengründung nieder, denn Familienarbeit wertet sie ab – antizipiert aber zugleich die Zuständigkeit dafür. So deutet sich ein Spannungspotential an zwischen Rebeccas versuchter Aufstiegsbewegung und erstens ihren milieuspezifischen Grenzen ‚nach oben hin' sowie zweitens einer vergeschlechtlichten Abdrängung durch ebendiese Zuständigkeit für Familienarbeit auf weiblicher Seite. Fraglich ist, wie hoch in diesem Fall die kulturelle Passung zur sozialpädagogischen Fachkultur ist: Diese ist geprägt von einem personenzentrierten Lernverständnis jenseits konkurrenzbetonten Leistungsdenkens. Lernprobleme werden nicht individuellen Schwächen zugeschrieben, sondern der fehlenden Kompetenz der Lehrenden

(Zinnecker 2004: 540). Rebeccas individualisierende Perspektive ist hieran nur bedingt anschlussfähig. Die fachkulturelle Haltung „Wettbewerb zerstört Solidarität“ (Bargel 2007a: 199) ist bei ihr nicht zu erkennen, stattdessen schlägt sich bei Rebecca das Verständnis der Sozialen Arbeit als wettbewerbsfördernde Instanz nieder. So verdeutlicht ihr Fall, dass sich die Studierendenschaft in der Sozialen Arbeit keinesfalls auf eine dominante Ausprägung der Fachkultur (Bargel 2007a; Zinnecker 2004) beschränkt.

Bei Michaels Weg in das Studium schlagen sich ähnliche Grundmuster von Leistungsorientierung und Disziplin nieder, allerdings unter anderem mit dem Unterschied, dass er sich auch maßgeblich an materiellen Werten orientiert und seine Studien(fach)wahl in eine tendenziell patriarchal organisierte Herkunftsfamilie eingebettet ist. Zudem zeigt sich bei ihm weniger als bei Rebecca die Notwendigkeit zum ‚Kampf‘ und weniger Anstrengung, was auf eine höhere vertikale Position und einen stärker abgesicherten familiären Status hindeutet. Michaels Weg lässt außerdem eine Verlagerung der familiären Strategien erahnen, vom Pol von Macht und Besitz stärker hin zur Kumulation von bildungsbezogenem kulturellem Kapital mit dem Ziel der Statusabsicherung. Eine fachliche Prägung hin zur Technik spiegelt sich in seiner Familie nicht wider: Den Einstieg in ein bautechnisches Berufsfeld macht er durch seine institutionell vermittelte Ausbildung zum Maurermeister, die Grundlage für sein Studium des Bauingenieurwesens ist und zu seinen Plänen der gemeinsamen Selbstständigkeit mit seiner Partnerin passt – die wiederum Architektur studiert. Auch Michaels Vorstellungen von Familiengründung sind an Erwerbsarbeit ausgerichtet, aber noch stärker als bei Rebecca, denn er macht die Familiengründung von seinem Erfolg im Beruf abhängig und antizipiert keinerlei Erziehungszeit auf seiner Seite. Damit ergibt sich für ihn wiederum kein Spannungspotential zwischen Erwerbs- und Familienarbeit.

Der Vergleich von Michael und Rebecca deutet zudem darauf hin, dass sich die milieuspezifischen Orientierungen an Leistung, Disziplin, Prestige und Erwerbsarbeit geschlechtsspezifisch auf die Studienfachwahl auswirken und mit unterschiedlichen Praktiken von Familienarbeit verbunden sind: So ist Michaels Erwerbsorientierung eine noch stärkere und ausschließlichere als bei Rebecca, die sich zudem nicht mit dem familiären Auftrag der Statusabsicherung konfrontiert sieht, sondern ebenso Zuständigkeit für die Familienarbeit antizipiert. Vor diesem Hintergrund wird Michael die „männliche Herrschaft“ ‚aufgezwungen‘ (Bourdieu 2005: 195) (und er ist zur selbigen privilegiert), sodass eine soziale Studienfachwahl bei ihm äußerst unwahrscheinlich wäre, während Rebecca ihre milieuspezifische (und vergleichsweise bescheidene) Aufstiegs- und Statusorientierung auch durch eine Umdeutung der Sozialen Arbeit erfüllen kann. Beide

Fälle zeichnet zudem aus, dass ihre berufsbezogene Orientierung – trotz Vorhandenseins weiblicher Bezugspersonen im Erwerbsleben – auf männlichen Bezugspersonen ausgerichtet ist (Väter, Partner), die für das Aufstiegsstreben eine bessere Orientierungsfläche zu bieten scheinen.

7.2.3 Studien(fach)wahlen im Kontext von Gemeinschaft und Ordnung

Das Muster der Studien(fach)wahl, das Dominics Fall prägt, lässt sich unter den zentralen Werten von „Gemeinschaft und Ordnung" fassen. Das gemeinschaftliche Grundmuster von Dominics Habitus äußert sich in der hohen Bedeutung von Ratschlägen aus seinem sozialen Umfeld, von gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen auf Augenhöhe – die sich auch beim elterlichen Umgang mit ihm abzeichnen – von Freundschaften, familiären Bindungen und von emotionalem Rückhalt. Die Kombination, dass auch bei ihm weder Prestige noch materielle Werte handlungsleitend sind und dass er von seiner Gymnasial- auf eine Fachoberschullaufbahn gewechselt ist und dabei von seinen Eltern ressourcenorientiert unterstützt wurde, öffnet so seinen Weg in die Soziale Arbeit. Dabei kritisiert er die ‚Ellbogenmentalität' seines ehemaligen Gymnasiums und ist dagegen an der Fachoberschule *„begeistert"*, *„dass jeder Lehrer drauf geachtet hat, dass kein Schüler hintenrunter fällt"*. Dieses Positionierung gegenüber den beiden Schulsystemen verweist auf Dominics Nähe zur sozialpädagogischen Fachkultur, in der sich ein Lehrenden-Lernenden-Verhältnis auf Augenhöhe niederschlägt, in der die Lehrenden als „gute Hirten" (Zinnecker 2004: 540) auch für die Schwächsten der Lerngruppe sorgen und in der gesellschaftlicher Wettbewerb häufig kritisch hinterfragt wird (Bargel 2007a: 199).

Zugleich verweist der Stellenwert von Anerkennung und teilweise Macht auf Anteile eines ständisch-kleinbürgerlichen Habitus: Dominic sieht seine künftigen Klient*innen als *„Projekt"*, das er bearbeiten und dann erfolgreich entlassen will. Er möchte wieder Ordnung in ihre Lebenswelt bringen, ähnlich einem ‚Freund und Helfer'. Dieser Aspekt von Ordnung und Kontrolle schlägt sich auch in einem ursprünglichen Berufswunsch der Polizei nieder.

Dass die Gemeinschaft in diesem Muster der Studien(fach)wahl handlungsleitend ist, spiegelt sich auch in den Vorstellungen von Familiengründung wider: Auch hier werden der Zusammenhalt und die gemeinsame Zeit betont. Dies ist eine weitere Parallele zu den Erkenntnissen der Fachkulturforschung: Im Rahmen der von Haffner (2014) festgestellten *fachkulturspezifischen Männlichkeitskonstruktionen* antizipieren die Studenten der Sozialen Arbeit eine vergleichsweise

starke Involvierung in die spätere Erziehungsarbeit. Dies ist auch bei Dominic der Fall und eng verwoben mit seinen milieuspezifischen Dispositionen.

7.2.4 Studien(fach)wahlen im Kontext von Traditions- und Stabilitätsorientierung

Sonjas Habitus verweist auf die Grundmuster der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie und soll im Kontext ihrer Studien(fach)wahl unter dem Titel von „Traditions- und Stabilitätsorientierung" zusammengefasst werden. Bezeichnend dafür sind Dispositionen hin zu klaren Strukturen, zu Ordnung und Bekanntem, die in ihrem Fall einhergehen mit einer fachlichen Affinität zu ‚Logik' und einer Anlehnung an die familiäre Tradition der technischen Studienfachwahl, die auch die weiblichen Berufswahlen umfasst. So resultiert ein geradliniger, strategischer und geplanter Weg mit großer Selbstverständlichkeit hin zum Studium, aber auch mit vergeschlechtlichten Abdrängungseffekten. Diese betreffen sowohl die vergleichsweisen bescheidenen Wege der Frauen in Sonjas Familie, die ihr Studium an Fachhochschulen statt Universitäten absolvieren, wie auch Sonjas teilweise negative Unterrichtserfahrungen. Zudem ist die Familienorganisation von einer weiblichen Zuständigkeit für die Familienarbeit geprägt: Was Sonjas Vorstellungen von Familiengründung betrifft, nimmt diese erstens einen großen Stellenwert ein und beinhaltet zweitens die schwerpunktmäßige Ausübung der Erziehungsarbeit durch Sonja selbst.

Zum familiären Erbe der technischen Studienorientierung gehört auch die Weitergabe eines Selbstbildes über die ‚Sonderrolle als Frau': So erwartet Sonja einen geringen Frauenanteil im Studium sowie Vereinbarkeitsprobleme von Beruf und Familie und sie nimmt rückblickend in ihrer Schulzeit geschlechtsspezifische Benachteiligungen wahr. Trotzdem verfolgt sie ihr mathematisches Fachinteresse und wählt ein Studium hin zu einem Ingenieurberuf – denn ihr familiärer Hintergrund, ihre hohe Passung zur ingenieuralen Fachkultur mit ihren logischen Inhalten und dem „nüchternen Anwendungsbezug" (Sander/Weckerth 2017) und ihre milieuspezifischen Orientierungen an Tradition und Stabilität stärken sie bei diesem Weg. Die matriarchale Weitergabe des Wissens über die ‚Sonderrolle als Frau' wiederum kann vor diesem Hintergrund als strategischer Vorteil gelesen werden, durch den Sonja einige ‚Spielregeln' technischer Berufsfelder kennt und ihre Erwartungen daran ausrichten kann. Zusätzlich deuten ihre berufsbezogenen Bewertungs- und Handlungsmuster nicht darauf hin, dass sie sich gegen diese Spielregeln auflehnen will oder diese im Widerspruch zu ihren Vorstellungen von

Familien- und Erwerbsarbeit stünden. Vielmehr ist eine Einordnung in die vergeschlechtlichte Struktur ihres künftigen Berufsfeldes ist vor dem Hintergrund von Sonjas ständisch-kleinbürgerlichem Habitus zu vermuten.

Und obwohl Sonjas Fall selbst im vertikal-mittleren Bereich des Milieumodells zu verorten ist, weil sich keine ausgeprägten Anzeichen von Distinktion zeigen und sie durchaus mit Unsicherheiten zu kämpfen hat, ist eine grundsätzliche Überlappung des Studien(fach)wahlmusters von „Traditions- und Stabilitätsorientierung" mit dem oberen Bereich der privilegierten Milieus aufgrund der Selbstverständlichkeit des Studiums und des hohen Anteils an studienbezogenen Ressourcen wahrscheinlich.

7.2.5 Studien(fach)wahlen im Kontext von Autonomie durch Leistung

Das letzte Muster von „Autonomie durch Leistung" umfasst die Fälle von Jennifer und Hanna, deren Muster der Studien(fach)wahl durch einen Bildungsaufstieg geprägt sind, der mit Anstrengung genommen wird und auf Unabhängigkeit und Autonomie abzielt[6]. Zugleich gibt es innerhalb dieses Musters auch einige Unterschiede, die vor allem auf die in den Herkunftsfamilie vorhandenen Dispositionen und beruflichen Hintergründe zurückzuführen sind.

Jennifers bildungsbezogener Aufstieg und ihr Weg in die Soziale Arbeit sind nicht nur von der Orientierung an Autonomie, sondern auch von ihren Erfahrungen des Unsteten und der Notwendigkeit geprägt, von ihrer frühen familiären Verantwortungsübernahme und ihrem fürsorglich geprägten Selbstbild. Die soziale Gemeinschaft bedeutet für sie Sicherheit und prägt stark ihre berufs- und studienfachwahlbezogenen Entscheidungen. Mit ihrer familiären Verwurzelung im Dienstleistungsmilieu mündet sie in eine Büroausbildung ein und vollzieht den anschließenden Bildungsaufstieg gemeinsam mit und unterstützt durch ihren Partner, der ebenfalls aus einer Familie ohne Hochschulerfahrung stammt. Trotz ihrer Risikobereitschaft schlägt sich bei Jennifers Vorstellungen von Familiengründung ihre finanzielle Sicherheitsorientierung nieder, weshalb sie eine traditionelle Arbeitsteilung antizipiert.

[6]Einen Bildungsaufstieg findet man auch bei Achim wieder, bei dem ebenfalls die Orientierung an Autonomie eine Rolle spielt – deshalb wird sein Fall in entsprechender Nähe zu diesem Muster verortet. Bei den anderen Fällen ohne akademischen familiären Hintergrund (Michael, Dominic) zeichnen sich wiederum eher horizontale Verlagerungen ab als ein tatsächlicher (vertikaler) Bildungsaufstieg.

Auch Hannas bildungsbezogener Aufstieg von dem Streben nach Autonomie, insbesondere nach beruflicher Handlungsfreiheit geprägt: Verwurzelt im Traditionellen Arbeitermilieu beginnt sie ihren Bildungsaufstieg über eine technische Ausbildung und gemeinsam mit ihrer Zwillingsschwester. Ihre latente Orientierung an sozialen Hierarchien, in denen sie durch Leistung aufsteigen will, und ihre Eingebundenheit in ihr Herkunftsdorf, die auch bei Hanna mit einem gemeinschaftlichen Habituszug verknüpft ist, prägen ebenso ihren Weg in das Studium und ihre Berufsvorstellungen. Ihre Vorstellungen von Familiengründung sind – abgesehen davon, *dass* sie eine Familie gründen will – noch offen. Im Gegensatz zu Jennifer scheint sich Hanna stärker den Normen ihrer Herkunftsfamilie entgegensetzen zu müssen, wobei beide auf nur wenig familiäre Ressourcen für das Studium zurückgreifen können.

Zusammengenommen ist der Weg in das Studium allgemein beim Muster von „Autonomie durch Leistung“ mit einer (teilweisen) Abkehr von den herkunftsspezifischen Habitusmustern verbunden, mit einer gewissen Risikobereitschaft und mit dem entscheidenden Einfluss gleichgesinnter Aufsteiger*innen[7]. In diesem Kontext knüpfen die Fachwahlen für ein soziales oder technisches Studium zum einen an die fachlichen Prägungen in der Herkunftsfamilie bzw. dem Kreis von Peers an und ebenso an die milieuspezifischen Erfahrungen und Orientierungen – sodass im Ergebnis beide Fachwahlen einen ähnlichen milieuspezifischen Zweck erfüllen, nämlich Autonomie und beruflichen Aufstieg.

Fall Achim: Autonomiestreben jenseits ‚typischer‘ Milieuorientierungen

Der Fall von Achim soll aufgrund seiner ausgeprägten Orientierung an Autonomie mit Nähe zum Muster von „Autonomie durch Leistung“ dargestellt werden. Gleichzeitig spiegeln Achims Habituszüge nur teilweise die Spezifika des Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus wider. Zudem zeichnen sich auch Hinweise auf das Hedonistische Milieu bei ihm ab. Seine spezifischen Erfahrungen und Dispositionen lassen keine schlüssige Milieuhypothese zu. Vielleicht ist es eben das, was diesen Fall eines männlichen Sozialarbeitsstudenten (und möglicherweise auch andere ‚männliche‘ Wege in die Soziale Arbeit) prägt.

In Achims habitusspezifischen Studien(fach)wahlmustern spielt vor diesem Hintergrund zusammen, dass er von seinem sozialen Umfeld offen und gemeinschaftlich unterstützt wurde jenseits fester (Bildungs- oder Berufs-)Ziele, dass er Erfahrungen finanzieller Begrenzung gemacht hat und dass seine Mutter keine

[7] Dieser Zusammenhang erinnert an die Bedeutung von „sozialen Paten“ (Mafaalani 2014) für den Bildungsaufstieg, also die Unterstützung durch Menschen aus höheren Milieus – wobei bei den Bildungsaufstiegen im hier vorliegenden Sample der gemeinsame Aufstieg mit Menschen ähnlicher bzw. gleicher sozialer Herkunft der entscheidende Einfluss ist.

Erwerbserfahrung, aber einen breiten Hintergrund in unbezahlten Fürsorgetätigkeiten hat und seine zentrale Bezugsperson ist. Dadurch ist Sorgearbeit für Achim schon früh positiv besetzt und er hat bereits während der Schulzeit berufliche Erfahrungen mit der Jugendarbeit gemacht. Seinen Berufswunsch, ein Jugendzentrum zu leiten, hat er so bereits als Jugendlicher entwickelt und daran hält er „*verbissen*" fest. Zugleich geht er jedoch spontan und flexibel vor in seinem Weg dorthin, hält sich die Alternativen von Jura und Geophysik offen. Allgemein ist Achims Lebensplanung eine eher mittelfristige, bei der er sich auf lange Sicht nicht festlegen will. Das zeigt sich auch in seinen Vorstellungen von Familiengründung: Auch diese ist für ihn lediglich eine Option.

Diese Option findet allerdings vor dem Hintergrund einer positiven Orientierung statt, denn er sieht sich als künftiger „*guter Papa*", was erneut auf die Erkenntnisse von Haffner (2014) zu den eher egalitären, beteiligenden Familienvorstellungen von Sozialarbeitsstudenten verweist. Im Vergleich zu den anderen beiden männlichen Fällen von Michael und Dominic deutet sich so an, dass die von Haffner festgestellten *fachkulturspezifischen Männlichkeitskonstruktionen* in sozialen und technischen Studiengängen zugleich auf *milieuspezifische Männlichkeitskonstruktionen* verweisen: Während bei Achim sowie im Muster von „Gemeinschaft und Ordnung" eine männlich-vergeschlechtlichte Nähe zu grundsätzlich offenen Familienvorstellungen, zu einer tendenziell (!) egalitären Aufgabenteilung[8], zur Mit-Übernahme von Erziehungstätigkeiten und zum hohen Wert gemeinschaftlicher Familienzeit festzustellen ist, zeigt sich beim Muster von „Aufstiegsstreben und Disziplin" eine ausgeprägte Erwerbsorientierung und die Abgrenzung von Erziehungsaufgaben.

7.3 Fokus Soziale Arbeit: Änderung der Gesellschaft, Fitmachen für den Wettbewerb oder Herstellen von Ordnung

Die Überschrift greift drei beispielhafte, recht kontrastive milieuspezifische Sichtweisen auf die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit auf, die sich im Sample abbilden. Sie verdeutlichen, wie unterschiedlich der Weg in dieses Studium gefärbt sein kann, je nach Habitualisierung in einem bestimmten sozialen

[8]Es kann hier tatsächlich nur von Tendenzen gesprochen werden, denn eine egalitäre Aufgabenteilung antizipiert keine der befragten Personen und entsprechende Geschlechterpraktiken zeichnen sich weder auf manifester noch latenter Ebene des Materials ab.

Milieu. Dabei zeichnen sich in einigen Fällen durchaus Anteile einer dominanten sozialpädagogischen Fachkultur ab (Bargel 2007a; Zinnecker 2004; Haffner 2014), aber zugleich eröffnet sich ein Blick auf vielfältige Zugänge zur Sozialen Arbeit innerhalb der Studierendenschaft.

So ist kennzeichnend für den sozialen Ort von Tabea, dass sie die Soziale Arbeit in idealistischer Weise als *gesellschaftsformende Instanz hin zu mehr Egalität* betrachtet und sich dabei Anteile eines distinktiven Vorgehens abzeichnen. Wettbewerbsorientiertes Karrierestreben wertet sie ab und möchte ihre Zeit lieber dem „*große[n] Ganzen*" widmen, das sie in der Sozialen Arbeit sieht – dem Zwischenmenschlichen und Gemeinschaftlichen. Konträr dazu steht der Fall von Rebecca: Sie deutet die Soziale Arbeit in einem individualistischen Leistungsverständnis, in dessen Rahmen sie zur „*Umstellung*" und „*Erziehung*" ihrer Klient*innen beitragen will. *Der*die Einzelne soll fitgemacht werden für den gesellschaftlichen Wettbewerb*, so wie Rebecca selbst dafür erfolgreich fitgemacht wurde. Ihr ausgeprägtes Aufstiegsstreben führt wiederum dazu, dass sie ihre berufliche Zukunft in der sendungsbewussten Position einer Kinder- und Jugendtherapeutin sieht und die Soziale Arbeit nur eine Zwischenstation dorthin sein soll. Zugleich zeichnen sich bei Rebecca Werte von Ordnung und Autorität ab, die jedoch bei Dominic noch stärker hervortreten: Zwar ist auch sein Fall (wie der von Tabea) geprägt von gemeinschaftlichen und kooperativen Habituszügen, allerdings sieht er seine Klient*innen als „*Projekt*" und er möchte ihre aus den Fugen geratene Lebenswelt wieder ‚in Ordnung' bringen. *Der Wert von Gemeinschaft wie auch der Blick auf die Soziale Arbeit in ihrer Ordnungsfunktion* prägen Dominics Weg in das Studium ebenso wie seinen ursprünglichen Berufswunsch, Polizist zu werden. Bezeichnenderweise schlägt sich dieser alternative Berufswunsch mit seiner kontrollierenden, ordnenden gesellschaftlichen Funktion auch bei Rebecca nieder, die zudem juristischen Inhalten nahe ist.

Die weiteren Fälle von Jennifer und Achim wiederum verweisen auf ebenjenen Aspekt, der das verbindende Element zwischen vielen – nicht allen – Wegen in die Soziale Arbeit ist und auch die Nähe zur entsprechenden Fachkultur maßgeblich prägt: Der Wert von *Gemeinschaft, kooperative Handlungsmuster und ein besonderer Fokus auf zwischenmenschliche Beziehungen.* Wie wichtig Freundschaften sind, dass Entscheidungen gemeinsam mit dem sozialen Umfeld getroffen werden und dass sorgende, erzieherische und/oder pflegerische Tätigkeiten positiv besetzt und wertvoll sind, prägt diese Fälle. Diese Disposition hin zu Fürsorge wird in Jennifers Fall matriarchal weitergegeben, in Achims Fall dagegen eher im Rahmen egalitärer Geschlechterpraktiken. Zugleich zeichnet sich eine gewisse Bedeutung von Notwendigkeitserfahrungen ab, durch die die Gemeinschaft erst an besonderem Wert gewinnt und materieller Besitz Sicherheit bedeutet und mit Bescheidenheit verbunden ist.

Zusammengenommen ist die antizipierte Nähe zur sozialpädagogischen besonders ausgeprägt in jenen Fällen, deren Habitus von *gemeinschaftlichen, kooperativen Handlungsmustern, von einer Distanzierung von Prestige- und Karrierestreben oder auch einer gewissen Ordnungsorientierung* geprägt sind. Jenseits davon lassen aber auch stärker *individualistische, konkurrenzorientierte Handlungsmuster* eine (möglicherweise geringer ausgeprägte) fachkulturelle Nähe zu – zumindest in einem ‚weiblichen' Fall.

7.4 Fokus Bauingenieurwesen: Affinität zur Logik, Erfolg im Business oder Schritt zum beruflichen Aufstieg

Auch hier verweist die Überschrift auf jene Aspekte, die die im Sample abgebildeten milieuspezifischen Wege in das Bauingenieurwesen prägen. So kann das Bauingenieurwesen an unterschiedliche habitusspezifische Dispositionen anknüpfen, deren Schwerpunkte sich jedoch von denen unterscheiden, die einen Weg in die Soziale Arbeit ebnen. Auch hier spiegeln sich Elemente der ingenieuralen Fachkultur (Sander/Weckerth 2017) in den analysierten Passungsverhältnissen wider, die sich darin zugleich nicht erschöpfen.

Der soziale Ort von Sonja eröffnet ihr die grundsätzliche Sicherheit und Selbstverständlichkeit, ein Studium aufzunehmen und die fachlichen Dispositionen ihrer Herkunftsfamilie fördern ihre Nähe zur ingenieuralen Fachkultur. Verstärkt wird dies durch Sonjas *Orientierung hin zu Bekanntem, zu übersichtlichen Strukturen und einer entsprechenden Affinität zu eindeutigen, ‚logischen' Fachinhalten.* In diesem Rahmen und von zahlreichen Akademiker*innen in technischen Berufen umgeben entwickelt auch Sonja früh eine fachliche Nähe zu mathematischen Inhalten, die sie in das praxisnahe, überschaubare Bauingenieurwesen an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaft führt. Vergleichweise weniger fachliche Nähe – insbesondere keine familial angelegte – findet sich im Fall von Michael: Hier ist es vielmehr das *Potential des Bauingenieurwesens als erfolgreiches Geschäft*, das die Studien(fach)wahl maßgeblich prägt. Die institutionell gerahmte Vermittlung in die Maurerausbildung ist Michaels erster Schritt in die Baubranche, in der er sich später selbstständig machen und Immobilienhandel betreiben will – ähnlich wie er jetzt den Autohandel aus seiner Herkunftsfamilie kennt. Seine Orientierung an Disziplin, Exklusivität und beruflichem Aufstieg komplettieren das Bild von seinem Weg in das Studium. Eine ausgeprägte fachliche Nähe wiederum rückt bei Hanna wieder in den Vordergrund: Ihre Habitualisierung ist von einer grundsätzlichen Distanz zu einer

akademischen Ausbildung geprägt, allerdings von einem frühen Kontakt zur Baubranche über ihren Vater, wodurch ihr fachliches Interesse geweckt und der Weg in das Studium des Bauingenieurwesens geebnet wird. Treibende Kraft in ihrem Schritt aus der Ausbildung zur Bauzeichnerin heraus hin zur Hochschule ist ihr *Autonomiestreben und ihr Wunsch nach Aufstieg in der beruflichen Hierarchie*.

Den unterschiedlichen Vorstellungen zum Trotz verbindet alle Ingenieursfälle geschlechtsübergreifend ihre grundsätzlich hohe (Hanna) bis sehr hohe (Sonja und Michael) Passung zur technischen Fachkultur (Sander/Weckerth 2017), die auf einer Fokussierung auf Erwerbsarbeit und Beruf, auf materiellen Werten, gewissen Ansprüche an Einkommen, auf dem nüchternen Anwendungsbezug und/oder auf dem beruflichen Aufstieg fußt.

Ingesamt bildet sich im Sample eine schwerpunktmäßige Verortung der Fälle von Bauingenieurstudierenden weiter ‚rechts' und weiter ‚oben' im Raum der sozialen Milieus als die der Sozialen Arbeit. Dies ist ein Hinweis auf eine grundsätzliche Tendenz der milieuspezifischen Anschlussfähigkeit der entsprechenden Habitusmuster an die jeweilige Fach- und Berufskultur. Gleichzeitig wurden jedoch ebenso große Schnittmengen deutlich und es wurde gezeigt, dass die milieuspezifischen Perspektiven auf die beiden Studiengänge und Berufsfelder von Bauingenieurwesen und Sozialer Arbeit äußerst heterogen sind.

7.5 Fokus Geschlecht: der Wert von Gemeinschaft und die Kraft von Vorbildern

Was das Geschlecht betrifft, scheinen es bestimmte habitusspezifische Erfahrungen und Muster zu sein, die die geschlechtlich ‚erwartungswidrigen' Wege in ein technisches bzw. soziales Studium bestärken. So verbindet die *männlichen Sozialarbeitsstudenten* die ausgeprägte Orientierung an Gemeinschaft, die bei den weiblichen Fällen nicht immer vorhanden ist. Das Zusammenspiel von Gemeinschaftsorientierung, der Abgrenzung von Statusorientierung und wettbewerbsorientiertem Leistungsdenken sowie eine gewisse Offenheit gegenüber zumindest tendenziell egalitären Geschlechterpraktiken scheint ein Türöffner für Männer zu sein, Sozialarbeiter zu werden. Diese Dispositionen und Habituszüge finden sich tendenziell im Raum sozialer Milieus horizontal tendenziell links und mittig, während die schwerpunktmäßige vertikale Verortung im mittleren Bereich bis hin zur Grenze der Respektabilität zu vermuten ist. Eine gewisse Anschlussfähigkeit ist jedoch auch über der Grenze der Distinktion denkbar.

Unter den *weiblichen Bauingenieurstudentinnen* wiederum zeichnen sich weniger gemeinsame Habituszüge ab, die diese Fachwahl entscheidend begünstigen.

Die Studentinnen sind jedoch verbunden durch ähnlich gelagerte Erfahrungen, nämlich den Einblick in technische Berufe über das soziale Umfeld und die dadurch geförderte Affinität zu technisch-mathematischen Fach- und Berufsinhalten. Diese fachliche Ausrichtung wiederum kann durch *unterschiedliche milieuspezifische Orientierungen flankiert und bestärkt* werden – wie jene an Tradition und Stabilität oder jene an Autonomie und beruflichem Aufstieg. Die Vorstellungen von Familiengründung und -organisation scheinen diese Wege weniger zu beeinflussen als bei den männlichen Sozialarbeitsstudenten – denn im Fall der Bauingenieurstudentinnen bedeutet eine Studien(fach)wahl jenseits binärer Zuschreibungen nicht zwangsläufig eine egalitär ausgerichtete Vorstellung von Familiengründung.

Was die geschlechtlich ‚erwartungskonformen' Studien(fach)wahlen von Frauen für die Soziale Arbeit und von Männern für das Bauingenieurwesen betrifft, erlauben die vorgenommenen Habitus- und Milieuanalysen einen Blick hinter fachlich-binäre Zuschreibungen im Spiegel von ‚Technik' und ‚Sozialem'. Der *‚weibliche' Blick auf die Soziale Arbeit* könnte etwa bei Tabea und Rebecca nicht unterschiedlicher sein, umfasst er einmal das Berufsverständnis als egalitäre und gesellschaftsformende und einmal als erziehende und wettbewerbsfördernde Instanz. Bezeichnend ist hier der Widerspruch von Rebeccas erwerbsorientiertem Aufstiegsstreben und ihre vergleichsweise prestige- und statusarme Fachwahl sowie ihre Antizipation der von ihr abgewerteten Erziehungsarbeit. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass diese Kombination bei einem ein ‚männlichen' Fall vergleichbarer sozialer Position und mit ähnlichen Habitusmustern nicht denkbar wäre. Dass wiederum die Fachwahl hin zur Sozialen Arbeit eben auch mit der sozialen Vererbung weiblicher Zuständigkeit für Fürsorge einhergehen kann, zeigt der Fall von Jennifer: Ihre frühen fürsorglichen Erfahrungen als Unterstützung ihrer Mutter in der Erziehung ihrer Geschwister machen ihre hohe Passung zur Sozialen Arbeit maßgeblich aus. Der Fall von Michael letztendlich verdeutlicht, dass die *Verknüpfung von ‚Männlichkeit' und ‚Technik'* im Sinne einer fachkulturellen Sozialisation nicht entscheidend für eine ingenieurale Fachwahl von Männern sein muss – denn hier ist vielmehr die dahinter liegende Verknüpfung von ‚Männlichkeit' und Erwerbszuständigkeit bzw. Aufstiegsstreben die maßgebliche.


BY

Schluss und Ausblick: komplexe Passungsverhältnisse

8

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Erkenntnisse von Geschlechter- und Bildungsforschung zu Studien(fach)wahlen miteinander zu verknüpfen und in der Analyse die Dimensionen von sozialer Herkunft und Geschlecht systematisch zu verbinden. Studien(fach)wahlen wurden so als Ausdruck eines spezifischen Passungsverhältnisses von vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Milieuhabitus und Fachkulturen bzw. beruflichen Positionen begriffen und auf dieser Grundlage wurden die damit verbundenen Muster der Studien(fach)wahl in unterschiedlichen sozialen Milieus untersucht. So sollte die Frage beantwortet werden, wie die Wahl eines Studiums und Studienfachs vor dem Hintergrund von sozialem Milieu und Geschlecht zu verstehen und zu erklären ist.

Habitusspezifische Einbettung von Studien(fach)wahlen

Wie der dargestellte Forschungsstand von Geschlechter- und Bildungsforschung deutlich macht, wird der Weg in das Studium und ein Studienfach von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst – den Noten und Erfahrungen in der Schule, den fachlichen Interessen, von Orientierungspersonen, dem sozialen Umfeld inklusive der Peers usw. Aus der Perspektive der Habitus- und Milieuforschung sind all diese Faktoren *eingebettet in die Habitualisierung an einem spezifischen sozialen Ort* bzw. in einem bestimmten sozialen Milieu.

Ganz grundsätzlich ergeben die Analysen der Fälle, dass der *Weg in ein Studium maßgeblich geprägt ist vom sozialen Milieu* und dass ‚Frauen' und ‚Männer' des gleichen Milieus bzw. des gleichen Spektrums sozialer Milieus[1] in

[1] Wie auch in der Analyse kommt es bei dieser Schlussfolgerung nicht auf die konkrete Zuordnung eines Falls zu einem spezifischen sozialen Milieu an, sondern vielmehr auf

L. Loge, *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2_8

ihren Studien(fach)wahlen mehr verbindet, als sie jeweils trennt. Grundlegende habitusspezifische Muster und die spezifische Kombination von Habituszügen wie die von Gemeinschaftsorientierung, Disziplin, Aufstiegsstreben oder Traditionsorientierung sind Ergebnis der Sozialisation an einem bestimmten sozialen Ort und prägen die Studienaufnahme für die Angehörigen beider Genusgruppen entscheidend. Innerhalb dieses milieuspezifischen Möglichkeitsraums finden vergeschlechtlichte fachliche Prägungen, Ablenkungen, Unterstützungen und Benachteiligungen statt – etwa durch Vorbilder, fachkulturelle Sozialisationsprozesse usw. Quer dazu wiederum liegt die heteronormativ-vergeschlechtlichte Arbeitsteilung von Erwerbs- und Familienarbeit, die milieuübergreifend zu finden, aber milieuspezifisch gefärbt ist: Sie beeinflusst entscheidend die Ungleichverteilung von sozialen Positionen innerhalb jedes Milieus und ist Teil des Gesamtbildes, das die Passung zu einer Fachkultur und einem Beruf ausmacht.

Milieuspezifische Unterschiede zwischen den Fällen finden sich etwa im *familiären Umgang mit der Schulbildung*: Dieser findet in verschiedener Form statt, nämlich etwa als *zielgerichtete Einflussnahme* auf die Schullaufbahn des Kindes, um den höchsten Schulabschluss zu erreichen (gefunden im Muster von „Aufstiegsstreben und Disziplin“), als *offene und kooperative Unterstützungspraktiken* jenseits eines bestimmten Abschlusses (gefunden im Muster „Gemeinschaft und Ordnung“), als *selbstverständliche Sozialisation hin zum Studium* mit entsprechender familiärer Unterstützung (gefunden im Muster „Traditions- und Stabilitätsorientierung“) oder als *begrenzte Unterstützung* mit Stolz oder partieller Skepsis gegenüber einem höheren Schulabschluss (gefunden beim Muster „Autonomie durch Leistung“).[2]

Auch *vergeschlechtlichte Orientierungspersonen und fachliche Prägungen* beeinflussen die Studien(fach)wahl nicht unabhängig von der milieuspezifischen Einbettung: Dass Studienfachwahlen „nicht das Resultat einer einfachen Reproduktion herkunftsfamiliärer fachkultureller Traditionen und Berufsleitbilder [darstellen], sondern sich aus individuell hochkomplexen, vielschichtigen und sehr facettenreichen familialen Beziehungs- und Interaktionssystemen [speisen]“ (Puchert 2017: 364), spiegelt sich in allen Fällen wieder. Eine *offene Anlehnung an familiäre Fachtraditionen* zeichnet sich insbesondere in der ständisch-kleinbürgerlichen Linie ab, während sonst in *unterschiedlicher Intensität eher*

---

seine relationale Verortung im Verhältnis zu den anderen Fällen und auf seine ungefähre Position im sozialen Raum, die durchaus mit Unschärfen einhergeht.

[2]Beim Muster „Unkonventionalität und Idealismus“ sind es die bereits dargestellten unterschiedlichen elterlichen (und milieuspezifischen) Einflüsse im Fall Tabea, die eine gemeinsame Benennung des familiären Umgangs mit Schulbildung nicht zulassen.

implizite Prozesse der Orientierung an familiären fachlichen Prägungen festzustellen sind, bei denen teilweise Tätigkeiten reproduziert werden oder – im Zusammenspiel mit entsprechenden biografischen Erfahrungen, dem Einfluss von Peers etc. – relativ neue Wege eingeschlagen werden, etwa vor dem Hintergrund von Autonomiestreben oder der Verlagerung der familiären Strategien zur Statusabsicherung.

Und ebenso greifen *institutionelle Lenkungen* abhängig vom sozialen Ort der Befragten: Ob und mit welchen Umwegen etwa ein Studium aufgenommen wird, wird, wie so vieles, von institutionellen Faktoren mitbestimmt und herkunftsbedingte Unterschiede können so verstärkt werden. Das spiegelt sich etwa im Vergleich der Muster „Traditions- und Stabilitätsorientierung" und „Autonomie durch Leistung" und den dortigen Wegen in das Bauingenieurwesen wider: Beim ersten ist der *Besuch eines Gymnasiums* mit entsprechendem Konzept mit einem Praktikum in einem akademischen Beruf verknüpft, während beim zweiten der *Besuch einer Gesamtschule* fast unweigerlich zu einem Praktikum in einem Ausbildungsberuf führt – beides bildet jeweils einen Baustein in der Orientierung hin zu den entsprechenden Qualifizierungen und Berufen. Im Zusammenspiel mit anderen Faktoren (wie Orientierungspersonen) kommt es im Fall der autonomieorientierten Arbeitertochter so zu einer Passung zum Bauingenieurwesen und im Fall der traditionsorientierten Akademikertochter zu einer höheren Passung.

Habitusspezifische Nähe zur Sozialen Arbeit bzw. zum Bauingenieurwesen

Vor diesem Hintergrund der milieuspezifischen Einbettung von Studien(fach)wahlen entsteht eine *Nähe zum Studium der Sozialen Arbeit* unter spezifischen Einflüssen, die sowohl die gesellschaftliche Arbeitsteilung qua Geschlecht umfassen wie auch die Nähe zur Sozialen Arbeit im Rahmen bestimmter Milieuorientierungen: Zum einen zeichnet sich die grundsätzliche Tendenz ab, dass die *Dispositionen der selbstbestimmteren Milieus* zu diesem Studienfach ‚passen', insbesondere, wenn sie von einer Distanz zu Status- und Prestigedenken geprägt sind.[3] Gerade bei *Männern scheint eine Abkehr von erwerbsbezogener Leistungsorientierung maßgeblich* dafür, dass sich ein Weg zur Sozialen Arbeit hin öffnet: Diese Abkehr scheint ein Türöffner dafür zu sein, dass ‚Männlichkeit' stärker mit ‚Fürsorge' verknüpft wird als mit einer versorgungs- und erfolgsorientierten Funktion. Auch eine Nähe zu kommunikativen Lehr- und Lernformen auf Augenhöhe und zu kontroversen Aushandlungsprozessen

[3] Dass nach der Motivforschung bei Studierenden mit pädagogischem Interesse das Motiv von „Selbstfindung und -entwicklung" besonders bedeutsam ist (Bohrmann/Gehrmann/Klein 2002), lässt sich vor diesem Hintergrund als milieuspezifische Nähe zur sozial-pädagogischen Fachkultur in den selbstbestimmteren Milieus deuten.

macht die Wahl eines sozialarbeiterischen Studiums sowohl für Frauen wie auch für Männer wahrscheinlicher und legt einen Grundstein für die Nähe zur *sozialpädagogischen Fachkultur*. Außerdem begünstigen *Erfahrungen von Notwendigkeiten*, Schullaufbahnen mit Umwegen und Hürden und gemeinschaftliche und/oder egalitäre Handlungsorientierungen einen Einstieg in die Soziale Arbeit. Hinzu kommt, dass diese Habitusmuster milieuübergreifend eine höhere Passfähigkeit zu weiblich-vergeschlechtlichten Habitus haben, die sich weniger an stringentem Karrierestreben und berufsbezogenem Prestige ausrichten als bei den Männern des gleichen Milieus – so werden auch die Wege in die Soziale Arbeit häufig von weiblichen Orientierungspersonen und einer stärkeren Bedeutung der Mutter flankiert. Allerdings ist die Studierendenschaft innerhalb einer Fachkultur, so auch in der Sozialen Arbeit, diesen Tendenzen zum Trotz nicht homogen: So kann etwa die Deutung der Sozialen Arbeit je nach Milieu stark differieren in einem *Kontinuum vom idealistischen Blick auf den Beruf* als „Stachel im Fleisch der herrschenden Systeme" (gefunden beim Muster „Idealismus und Unkonventionalität") bis zum *leistungs- und wettbewerbsorientierten Verständnis* als Instanz zur „Umstellung und Erziehung" (gefunden beim Muster „Aufstiegsstreben und Disziplin").

Eine *Nähe zum Studium des Bauingenieurwesens* wird wiederum unter anderen spezifischen Einflüssen wahrscheinlicher: So deutet sich eine höhere Passung in den *disziplinierten und hierarchisch orientierten Milieus* an und ebenso bei einer ausgeprägten *Erwerbsarbeits- und Leistungsorientierung*.[4] Eine Disposition hin zu klaren Strukturen wiederum lässt Parallelen erkennen zu einer mathematischen Affinität und zur *ingenieuralen Fachkultur* mit ihrer hohen Bedeutung von Faktenwissen und einem nüchternem Anwendungsbezug. Dazu gehört in einigen Fällen auch eine fachliche Begeisterung für das tüftlerische Rechnen, Werken, für das Handwerkliche oder für mathematisch-theoretische Fragestellungen. Diese fachliche Affinität allein bzw. isoliert ist nicht ausschlaggebend für eine technische Studienfachwahl, sondern kommt in Verbindung mit den milieuspezifischen Strategien zum Wirken. So führt eine Ausbildung im handwerklich-technischen Bereich und die handwerkliche Affinität dann *nicht* zu einem technischen Studium, wenn eine geringe Passung zu einem Ingenieurberuf vorhanden ist – etwa aufgrund einer großen Distanz zu den entsprechenden fachkulturellen Lehr- und Lernformen, einer vergleichsweise geringen Orientierung an Erwerbsarbeit und einer Abgrenzung von einem diszipliniertem Vorgehen. Vor dem Hintergrund

[4] Analog dazu lässt sich die Erkenntnis der Motivforschung deuten, dass für Studierende der Ingenieurwissenschaften die Verdienstmöglichkeiten und der Status des Berufs besonders wichtig sind (Scheller/Isleib/Sommer 2013).

milieuspezifischer Strategien kann auch das Studium des Bauingenieurwesens wiederum unterschiedliche Zwecke erfüllen – etwa zum *Erlangen von mehr (beruflicher) Autonomie* (gefunden beim Muster „Autonomie durch Leistung“), zur *Festigung des familiären Status* (gefunden bei den Mustern „Aufstiegsstreben und Disziplin“ und „Traditions- und Stabilitätsorientierung“) und/oder zur *Wahrung der familiären Tradition* (gefunden beim Muster „Traditions- und Stabilitätsorientierung“).

Vergeschlechtlichte Passungsverhältnisse

Umgekehrt muss keine ‚techniknahe Sozialisation‘ vorhanden sein, um den Weg in ein Bauingenieurstudium zu ebnen – zumindest nicht bei einer männlich-vergeschlechtlichten Sozialisation, wie sich beim Muster von „Disziplin und Erwerbsorientierung“ zeigt: Im Rahmen eines *patriarchal vererbten Auftrags zur familiären Statussicherung* auf der Basis von Erwerbsarbeit kann ein Technikstudium auch ohne familiär angelegte fachliche Nähe ‚Mittel zum Zweck‘ sein und durch erwerbs- und leistungsorientierte sowie disziplinierte Habitusmuster und eine institutionelle Kanalisierung – wie die Vermittlung in eine technische Berufsausbildung – wahrscheinlich werden. *Vergeschlechtlichte Abdrängungsmechanismen* im mathematisch-technischen Bereich wiederum zeichnen sich nur bei den ‚weiblichen‘ Fällen ab, verhindern aber die Wahl eines entsprechenden Studiums bei diesen Bauingenieurstudentinnen nicht, weil die vorhandenen Milieuorientierungen entsprechend bestärkend wirken.

Die *Vorstellungen von der Familiengründung* wiederum sind bei allen Fällen von den Erfahrungen in der Herkunftsfamilie geprägt und verwoben mit den vorhandenen Milieuorientierungen, sodass die antizipierte Familiengründung etwa besonders von den Werten von *Gemeinschaft und Zusammensein* geprägt sein kann oder – als Kontrast – von Fragen des *Status auf der Basis einer familiären unternehmerischen* Einheit. Im Sample sind die Familienvorstellungen durchgehend heteronormativ geprägt, sodass bei den Befragten ausschließlich von heterosexuellen Paarbildungen ausgegangen wird und sich zudem milieuübergreifend eine vorreflexive Zuständigkeit für Familienarbeit auf weiblicher Seite abzeichnet – allerdings in unterschiedlicher Ausprägung je nach Milieu und Geschlecht.[5] Dabei muss eine als unkonventionell konstruierte Studien(fach)wahl *nicht mit unkonventionellen Vorstellungen von Familiengründung* und -organisation einhergehen, wie es sich im Muster von „Unkonventionalität

[5]Diese Varianz zwischen Frauen (bzw. zwischen Männern), was ihre Vorstellungen von Familiengründung und -organisation angeht, und die gleichzeitige Resistenz der intrafamiliären Arbeitsteilung gegenüber Modernisierungsprozessen, spiegeln sich auch bspw. in den Ergebnissen der Shell-Studien wieder (Geissler/Oechsle 2002).

und Idealismus" abzeichnet. *Familienvorstellungen mit mehr egalitärem Potential* finden sich beim Muster „Gemeinschaft und Ordnung", da die Familienarbeit hier als gemeinsame Aufgabe gedeutet wird. Die hohe Erwerbsorientierung im Muster „Erwerbsorientierung und Disziplin" wiederum führt zur antizipierten Übernahme der Versorgerrolle auf männlicher Seite und zum *Spannungspotential auf weiblicher Seite*, wenn die Zuständigkeit für Familienarbeit zugleich antizipiert und abgewertet wird. Notwendigkeitserfahrungen und Sicherheitsorientierung – etwa beim Muster „Autonomie durch Leistung" – können wiederum zur *Antizipation einer traditionellen Aufgabenteilung aus monetären und pragmatischen Gründen* führen. Das gleiche Resultat, aber mit anderem habitusspezifischen Mechanismus, sieht man schließlich beim Muster „Traditions- und Stabilitätsorientierung", bei dem eine *affektive Zuschreibung dichotomer Zuständigkeiten und Eigenschaften* nach Geschlecht am stärksten verankert zu sein scheint und bei dem sich kein Spannungspotential auf weiblicher Seite andeutet.

Wie die Passung zu einem Studienfach und perspektivisch dem daran anschließenden Berufsfeld mit der Vorstellung von Familiengründung verknüpft ist, schlägt sich besonders bei den männlich-vergeschlechtlichten Fällen nieder: Milieuübergreifend orientiert sich keine der weiblichen Befragten an einer erwerbsorientierten Versorgerinnenfunktion, jedoch findet diese Orientierung in unterschiedlichem Ausmaß bei fast allen der männlichen Fälle statt. Damit diese Orientierung trotzdem die Wahl der Sozialen Arbeit als Beruf mit wenig Aufstiegs- und Gehaltsaussichten zulässt, darf sie erstens nicht besonders ausgeprägt sein und es müssen zweitens offenbar weitere Bedingungen erfüllt sein wie die positive Konnotation pädagogischer Tätigkeiten und die Habitualisierung in einem Milieu jenseits von Prestige- und Statusdenken und/oder mit einer hohen Bedeutung von Gemeinschaft. Die Wahl eines Studienfachs findet bei den männlich-vergeschlechtlichten Fällen so vor dem Hintergrund einer Passung von Fach- und Berufskultur und der *milieuspezifischen Männlichkeitskonstruktion* statt. Umgekehrt scheint die Studienfachwahl von Frauen weniger beeinflusst zu sein von ihren Vorstellungen von Familiengründung: Es schreiben sich in der Sozialen Arbeit wie im Bauingenieurwesen alle weiblichen Befragten tendenziell die Zuständigkeit für Familienarbeit zu. Wie stark diese Zuständigkeit ausgeprägt ist und warum sie antizipiert wird – etwa aus einer Distanzierung von einem Erwerbsfokus heraus oder aus monetären und pragmatischen Gründen – ist wiederum milieuspezifisch gefärbt. Diese *milieuspezifischen Weiblichkeitskonstruktionen* scheinen aber nur lose mit der Studienfachwahl verbunden zu sein, denn ‚traditionelle' Vorstellungen von Familienorganisation sind in beiden Fachkulturen zu finden und führen weder bei der einen noch der anderen Fachwahl zu einem ausgeprägten Spannungspotential. Während das Milieu also für den Weg

von Männern in die Soziale Arbeit entscheidend zu sein scheint, wird der Weg von Frauen in das Bauingenieurwesen stärker – aber natürlich nicht milieuunabhängig – von anderen Einflüssen geprägt wie Orientierungspersonen und Elementen der fachkulturellen Sozialisation.

Zusammengefasst sind diese Analyseergebnisse zu milieuspezifischen Studien(fach)wahlen, zur entsprechenden Nähe zu einem Studiengang bzw. einer Fachkultur deren Einbettung in die Lebensführung mit einem Fokus auf die vergeschlechtlichte Arbeitsteilung in Tabelle 8.1. Die Muster sind nach dem tendenziellen Ausmaß ihrer Passung zu den beiden Fachkulturen angeordnet: Vom Muster von „Idealismus und Unkonventionalität" links (bei dem sich die größte Nähe zur Sozialen Arbeit abzeichnet) bis zum Muster der „Traditions- und Stabilitätsorientierung" rechts (dessen Dispositionen besonders zur ingenieuralen Fachkultur passen). Dazwischen befinden sich die Muster von „Gemeinschaft und Ordnung" (das aufgrund der ausprägten gemeinschaftlichen Orientierung eine Nähe zur Sozialen Arbeit bedingt), „Autonomie durch Leistung" (in dem im Sample sowohl die Soziale Arbeit wie auch das Bauingenieurwesen ein Schritt hin zum Bildungsaufstieg ist) und „Aufstiegsstreben und Disziplin" (in dem eine ingenieurale Studienfachwahl aufgrund der hohen Bedeutung von Status näher liegt, aber in dem – zumindest im weiblich-vergeschlechtlichten Fall – auch ein Weg hin zur Sozialen Arbeit mit einer leistungsorientierten Deutung der Profession möglich ist). So entsteht das Gesamtbild der Passung zu einer Fachkultur bzw. einem Beruf, innerhalb der die Studien(fach)wahl eingebettet ist in die milieuspezifische Lebensführung und die ebenso milieuspezifischen Geschlechterpraktiken.

Diese Erkenntnisse und die vorangegangenen Fallanalysen können nur ein erster Schritt sein hin zur Entschlüsselung der sozialen Logiken von vergeschlechtlichten milieuspezifischen Studien(fach)wahlen. Sie zeigen exemplarisch, wie die Nähe zu einem Studienfach im Zusammenspiel von sozialem Milieu und Geschlecht entsteht und dass die Betrachtung nur einer dieser Dimensionen dem komplexen Prozess der Studien(fach)wahl nicht gerecht würde.

8.2 Rückbindung an den Diskurs der Geschlechterforschung

Die vorliegende Arbeit ergänzt die bisherigen Studien der Geschlechterforschung zu Studien(fach)wahlen und verweist auf die Notwendigkeit eines systematischen Zusammendenkens von Bildungs- und Geschlechterforschung bzw. von sozialer

Tabelle 8.1 Milieuspezifische Muster der Studien(fach)wahl und Lebensführung

	Idealismus und Unkonventionalität	**Gemeinschaft und Ordnung**	**Autonomie durch Leistung**	**Aufstiegsstreben und Disziplin**	**Traditions- und Stabilitäts-orientierung**
Studium	Distinktive Betonung des Unkonventionellen, auch: Idealismus	Gemeinschaftliche und kooperative Studienfachwahl	Studium als Schritt zu mehr Unabhängigkeit, auch: Sinn und berufliche Handlungsfreiheit	Studium als Frage von Status auf Grundlage eines wettbewerbsorientierten Leistungsverständnisses	Studium als soziales Erbe, als Selbstverständlichkeit
Beruf und Lebens-zührung	Abgrenzung von Status- und Prestigedenken, von materiellen Werten und einem individualistischen Leistungsverständnis	Bedeutung von Gemeinschaft, aber auch Machtposition, Betonung der Ordnungsfunktion des Berufs	Bildungsaufstieg mit Risiko- und Leistungsbereitschaft, auch: Disziplin	Aufstiegs- und erfolgsorientiertes Berufsverständnis, Disziplin, auch: materielle Werte, Prätention	Orientierung an Bekanntem, an klaren Strukturen, Abgrenzung ‚von unten‘
bei allen: Tendenz zur vorreflexiven Zuständigkeitsaufteilung hin zur Familienarbeit in ‚weiblicher‘ Hand					
Antizipierte Familiengründung	traditionelle Aufgabenteilung im Rahmen der Abgrenzung von Erwerbsorientierung	tendenziell egalitärer Blick auf Familienorganisation als gemeinschaftliche Aufgabe	traditionelle Aufgabenteilung nach pragmatischen/ monetären Gesichtspunkten, auch: tendenzielle Offenheit	hohe Erwerbsorientierung, Erwerbsarbeit > Familienarbeit, Spannungspotential auf weiblicher Seite	hoher Stellenwert aus weiblicher Perspektive, Antizipation einer traditionellen Aufgabenteilung, Deutung als ‚eigene Entscheidung‘

Klasse und sozialem Geschlecht. An die entsprechenden Forschungsstände und Diskurse werden die Ergebnisse nun rückgebunden.

Dieses Zusammendenkens bedarf es erstens auf der Ebene der *Bildungsentscheidungen bzw. Studien(fach)wahlen,* bei der aus Perspektive der Geschlechterforschung auch systematisch die soziale Herkunft berücksichtigt werden muss. So sind sämtliche prägende Einflüsse von Geschlecht – seien es Geschlechterstereotype (Makarova/Aeschlimann/Herzog 2016; Schmirl et al. 2012), die gleichzeitige und hierarchisierende Konstruktion von Beruf und Geschlecht (Wetterer 2002) und der damit verbundene kulturell geformte Ausschluss des Sozialen aus dem technischen Berufsfeld (Schmeck 2019), die spezifischen Ressourcen in der (techniknahen) Sozialisation (Schüller/Braukmann/Göttert 2016; Wensierski/Langfeld/Puchert 2015; Puchert 2017) oder der Zusammenhang von antizipierter Familiengründung und Fachkultur bzw. Berufswahl (Haffner 2014; Wehner et al. 2016; Becker-Schmidt 2008) – eingebunden in und untrennbar verwoben mit der Habitualisierung in einem bestimmten sozialen Milieu.

Durch das Habituskonzept wiederum wird ein systematischer Blick auf die durch die soziale Herkunft bedingten *Differenzen innerhalb einer Geschlechtskategorie* eröffnet: Demnach kann der Weg in ein Ingenieurstudium ein selbstverständlicher zur Wahrung der familiären Tradition und mit vergleichsweise geringen vergeschlechtlichten Abdrängungseffekten sein, wie es sich im oberen Bereich der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie abzeichnet. Oder ein Ingenieurstudium kann im Fall eines Bildungsaufstiegs in der Traditionslinie von Facharbeit und praktischer Intelligenz mit Anstrengungen und Unsicherheiten verbunden sein und weniger den Zweck der Traditionswahrung und Statussicherung erfüllen als eher auf mehr (berufliche) Autonomie abzielen. Der Weg von Männern in einen sozialen Beruf wiederum scheint insbesondere in den selbstbestimmteren Milieus mit gemeinschaftlichen Handlungsorientierungen nahezuliegen – denn hier engen weder ein status- und prestigeorientierter Erwerbsfokus noch die Antizipation einer familiären Versorgerrolle die männlich-vergeschlechtlichte Berufswahl ein.

Zweitens sind die Dimensionen von Klasse und Geschlecht in Fragen der *Familiengründung und -organisation* eng verknüpft und ziehen weitreichende Folgen mit sich: So finden sich in den Fallanalysen und entsprechenden milieuspezifischen Mustern der Studien(fach)wahl Hinweise auf die Ursachen für die vertikale Unterschichtung von Frauen je Milieu (Vester/Gardemin 2001): Die heterosexuelle Paarbildung scheint auch im vorliegenden Sample tendenziell den

Logiken von Klassenhomogamie und Habitusähnlichkeit[6] (Frerichs 2000, Steinrücke 2006) sowie dem von Bourdieu benannten „weiblichen Masochismus" zu folgen (Bourdieu 1997b: 229 f.). Fasst man diesen „weiblichen Masochismus" nicht wie Bourdieu als Paarbildung von Frauen mit Männern in Machtpositionen, sondern etwas abgeschwächter als Paarbildung mit Männern in vergleichsweise höheren sozialen Positionen, so erklärt sich die Reproduktion eines hierarchischen Geschlechterverhältnisses je Milieu. Zusätzlich bilden diese Mechanismen heterosexueller Paarbildung die Grundlage für eine monetäre Begründung von traditionellen Arrangements der Arbeitsteilung, was die Hierarchie des Geschlechterverhältnisses um ein weiteres verfestigt. Diese monetär bedingte Verfestigung trifft besonders diejenigen Milieus und ihre Angehörigen, bei denen finanzielle Absicherung und Erfahrungen finanzieller Notwendigkeit eine (tragende) Rolle spielen – bei denen also die soziale Position eine eher unsichere und abzusichernde ist, weshalb im Kontext hierarchischer Gehaltsverhältnisse zwischen beiden Partner*innen das niedrigere Gehalt fast automatisch mit der Übernahme von Familienarbeit verbunden ist. Spannungspotential wiederum bergen die vergeschlechtlichten Praktiken der Arbeitsteilung vor allem für die weiblichen Milieuangehörigen in den leistungs- und aufstiegsorientierten Milieus, wenn der milieuspezifische Glaube an Leistungsgerechtigkeit und das Streben nach beruflichem Aufstieg vor dem Hintergrund ihrer Zuständigkeit für Reproduktionsarbeit möglicherweise nicht erfüllbar sind. In den ständisch-kleinbürgerlichen Milieus spiegelt sich dieses Spannungspotential weniger wider, da hier auch auf weiblicher Seite eine stärkere Anlehnung an die bekannte binäre Arbeitsteilung stattfindet.

Die von Koppetsch festgestellte „Brückenfunktion" (Koppetsch/Burkart 1999: 13) von Geschlecht als konstitutiv für Klassenverhältnisse bestätigt sich damit in doppelter Weise: zum einen in Gestalt einer vergeschlechtlichten sozialen Platzanweisung im Prozess der Studien- und Berufswahl und zum anderen in Form der hierarchisierenden Mechanismen von Familienorganisation. Diese milieuspezifischen und zugleich milieukonstituierenden Elemente der Vergeschlechtlichung lassen sich als zwei Dimensionen der Habitusdimension von Geschlecht fassen und sie illustrieren das untrennbare und interdependente Zusammenspiel von Geschlechts- und Klassenverhältnissen in der Produktion sozialer Ungleichheit.

Die herausgearbeiteten Muster der Studien(fach)wahl und damit verknüpften Lebensführung entspannen sich somit entlang von acht Einzelfällen, weisen aber aufgrund der Hintergrundfolie sozialer Milieus zugleich über diese Einzelfälle

[6]Wie etwa gerade bei den Erzählungen von Michael über seine Partnerin und bei Jennifer über ihren Partner deutlich wird.

hinaus auf übergeordnete Mechanismen sozialer Ungleichheit im Kontext von sozialer Herkunft, Geschlecht, Beruf und Arbeitsteilung.

8.3 Rückbindung an den Diskurs der Bildungsforschung

Die Rückbindung an den Diskurs der Bildungsforschung soll primär anhand der beiden bereits nachgezeichneten dominanten Paradigmen nach Boudon und Bourdieu erfolgen. Die vorliegende Arbeit zeigt, wie eine an Bourdieu angelegte Untersuchung vergeschlechtlichter Studien(fach)wahlen *über die Boudonsche Perspektive hinausgehen* kann: Indem nicht von a priori festgelegten binären ‚Geschlechtereffekten' ausgegangen wird, können stattdessen die habitusspezifischen Herstellungsprozesse von Geschlecht in den Blick genommen werden. So wurde gezeigt, wie etwa Männlichkeit in unterschiedlichen Milieus konstruiert und praktiziert wird und dass die Sozialisation in einem gemeinschaftsorientierten Milieu jenseits von Aufstiegsstreben und materiellen Leitwerten eine fürsorgliche Männlichkeitspraxis und eine entsprechende sozialpädagogische Fachwahl hervorbringen kann. Die Analyse ebendieser Prozesshaftigkeit vorreflexiv angelegter Bildungsentscheidungen im Kontext von sozialer Herkunft und Geschlecht ist eine der Stärken der vorliegenden Arbeit.

Darauf aufbauend lässt sich die von Lojewski (2012) vorgenommene und an Boudon angelehnte These, in mittleren und höheren sozialen Schichten herrschten fortschrittlichere Haltun gen zur Arbeitsteilung vor und lägen entsprechend einkommens- und aufstiegsträchtigere Studienfachwahlen näher, durch die durchgeführten Analysen widerlegen: Es wurde *erstens* gezeigt, dass die Orientierung an Einkommen, materiellen Werten, individualistischer Leistung und Aufstiegsstreben weniger einer Frage ‚vertikaler' Verortung ist, sondern vielmehr das Resultat der Habitualisierung in einem spezifischen sozialen Milieu – im vorliegenden Sample durch das Muster von „Aufstiegsstreben und Disziplin" vertreten. Die entsprechenden aufstiegs- und konkurrenzorientierten Habitusmuster wiederum wirken dabei in vergeschlechtlichtem Ausmaß, wodurch Männern dieser Milieus eine weniger aussichtsreiche Studien(fach)wahl wie die zur Sozialen Arbeit noch ferner zu liegen scheint als den Frauen ähnlicher sozialer Positionen. *Zweitens* verdeutlichen die Fallanalysen, dass auch die Einstellung zur Arbeitsteilung keiner ‚vertikalen' Logik folgt. Vielmehr schlagen sich hier ebenso beträchtliche horizontale Unterschiede nieder. Zudem scheinen die Vorstellungen von Arbeitsteilung ausschließlich bei den männlichen Befragten in einem engen Zusammenhang mit der Studien(fach)wahl zu stehen. Ein vergleichbarer Zusammenhang von antizipierter Familiengründung und Studien(fach)wahl zeichnet sich bei den weiblichen Fällen nicht ab.

Schließlich bietet sich noch ein Vergleich der Ergebnisse dieser Untersuchung mit Studien ähnlicher theoretischer und methodologischer Ausrichtung an, die ebenso die Gruppe von Studierenden in den Blick genommen haben (etwa Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Grunau 2017; Hild 2019). Zwar haben diese Studien einen anderen Fokus (nämlich die Praktiken von Studierenden statt ihrer Studienfachwahlen) und betrachten andere Fachkulturen, allerdings schlägt sich die grundsätzliche Struktur des Raums der sozialen Milieus auch dort in ähnlicher Weise nieder.

So sind Parallelen festzustellen zwischen den *Mustern der Studierpraktiken* und den *Mustern der Studien(fach)wahl von Studierenden ähnlicher sozialer Positionen.* Die vorliegende Arbeit bestätigt und ergänzt diese Studien damit zum einen durch ihren Fokus auf die Fachwahl und zum anderen durch die besondere Betrachtung der Habitusdimension von Geschlecht. Beispielhaft sei dies anhand von zwei Vergleichen verdeutlicht:

Der Studierendentyp der „Effizienzorientierten" nach Lange-Vester/Teiwes-Kügler mit einem strebenden Habitus, der mit Anstrengung und hoher Leistungsfähigkeit verbunden ist (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 177) zeigt zum einen Parallelen zum „aufstiegsorientierten Typus" nach Grunau mit seinen „strebenden" und „leistungsorientierten" Handlungsmustern (Grunau 2017: 177 ff.) und mit dem Muster der Studien(fach)wahl von „Aufstiegsstreben und Disziplin". Die drei ‚Typen' sind zwar nicht deckungsgleich im Raum der sozialen Milieus verortet – schließlich unterscheiden sie sich in Feinheiten, ebenso wie sich das Sample unterscheidet – aber in einem ähnlichen Bereich des Modells. Während die Studien von Lange-Vester/Teiwes-Kügler und Grunau die entsprechenden Studierpraktiken herausarbeiten, zeigt die vorliegende Arbeit, wie auch die Studien(fach)wahl in diese Habitusmuster eingebettet ist. Die Studentin und der Student dieses Musters sind dabei verbunden durch ihre ähnlichen habitus- und milieuspezifischen Muster, aber zugleich zeichnen sich Elemente der Vergeschlechtlichung ab: Die ausgeprägte Orientierung an materiellen Werten, Status und beruflichem Erfolg scheint die ‚männliche' Studien(fach)wahl stärker zu begrenzen als die ‚weibliche' und verleiht ihr zugleich das Privileg, einem aussichtsreichen Ingenieurfach näher zu sein. Auf weiblicher Seite wiederum kann eine prestigearme, sozialpädagogische Studien(fach)wahl nur als ‚Zwischenstation' gesehen werden oder dem sozialen Umfeld gegenüber erklärungsbedürftig sein. Außerdem führt die dominante Aufstiegs- und Leistungsorientierung auf weiblicher Seite zu einer Spannung hinsichtlich der antizipierten Erziehungsarbeit nach Familiengründung.

Die ‚genügsame' Fraktion der „Ganzheitlichen" nach Lange-Vester/Teiwes-Kügler wiederum (2004: 175 ff.) zeigt Schnittstellen mit dem Muster der

Studien(fach)wahl von „Autonomie durch Leistung“: Auch hier geht es um einen begrenzten sozialen Aufstieg und das Ergreifen eines Berufs mit mehr Handlungsfreiheit und Selbstständigkeit. Die vorliegende Arbeit geht durch ihren Fachvergleich noch einen Schritt weiter und zeigt, wie im Rahmen dieses Habitussyndroms unterschiedliche Fachwahlen zustande kommen können: So ist es die spezifische Kombination aus gemeinschaftlichen Dispositionen und Erfahrungen in fürsorglichen Tätigkeiten, die die Wahl eines sozialpädagogischen Studiums ebnet. Umgekehrt können (familiäre) Einblicke in einen technischen Beruf den Weg eröffnen, entsprechende Fachinteressen zu wecken und sich einen sozialen Aufstieg in diesem Feld zuzutrauen.

Damit ergänzt die vorliegende Arbeit vorhandene Habitusuntersuchungen unter Studierenden dadurch, dass sie die spezifischen milieu- und geschlechtsspezifischen Passungsverhältnisse beleuchtet, auf denen die späteren Studierpraktiken aufbauen.

8.4 Ansätze für Praxis und Forschung

Die dargestellten Ergebnisse haben für mehrere Praxisbereiche Relevanz: Erstens ermöglicht die Analyse von milieuspezifischen Wegen in ein Studium ein differenziertes Bild über die Zielgruppe der *Studienberatung*. Mit einem detaillierten und ungleichheitssensiblen Wissen darüber, wie die Studienaufnahme durch die soziale Herkunft geprägt ist, kann unter den Stichworten der „Habitussensibilität“ (Sander 2014) und der „Habitus-Struktur-Reflexivität“ (Schmitt 2014) fundiert beraten und es können möglicherweise verschiedene Ungleichheitsmechanismen abgemildert oder sie können zumindest in einem ersten Schritt reflektiert und bewusst gemacht werden. Mit Rückgriff auf das Habituskonzept können außerdem die Dimensionen von Geschlecht und sozialer Herkunft gleichermaßen auch in der Beratung berücksichtigt werden – um etwa einer Homogenisierung von Frauen in Ingenieurfächern zu entgehen und sie in ihrer milieuspezifischen Einbettung und den damit verbundenen strukturellen Abdrängungen und/oder Privilegien zu sehen.

Damit erlauben die Ergebnisse zweitens auch *Orientierungsprojekten für Frauen im MINT-Bereich* ein ungleichheitssensibleres Arbeiten mit der Zielgruppe, indem die soziale Herkunft systematisch mitgedacht wird. Es darf nicht nur darum gehen, Geschlechterstereotype in der Schule aufzubrechen, Schülerinnen (weibliche) ‚Role Models‘ zur Verfügung zu stellen oder Frauen mit technischem Berufsinteresse miteinander zu vernetzen, sondern diese Maßnahmen müssen auch gleichzeitig auf eine breite soziale Herkunft unter den

künftigen Studentinnen abzielen. Wie sich in der vorliegenden Arbeit andeutet, kann der Bildungsaufstieg im Sinne einer teilweisen Abkehr von den Normen und Werten der Herkunftsfamilie dadurch unterstützt werden, dass er gemeinsam mit anderen Personen einer ähnlichen sozialen Herkunft vorgenommen wird wie Peers, Partner*innen oder Geschwistern. Maßnahmen zur Vernetzung von Schülerinnen mit Technikinteresse könnten also um eine herkunftssensible Komponente ergänzt werden, indem diese Vernetzung Schülerinnen einer ähnlichen sozialen Herkunft zusammenbringt – und ihnen womöglich noch ‚Role Models' mit einem vergleichbaren sozialen Hintergrund zur Verfügung stellt. Damit könnten ‚zwei Fliegen mit einer Klappe' geschlagen und Kinder aus Nicht-Akademiker*innenfamilien zu einem Studium allgemein und Frauen zu einem technischen Studienfach ermutigt werden. Diese ‚Doppelorientierung' wird in aktuellen MINT-Projekten bislang kaum berücksichtigt. Dass junge Frauen aus Familien ohne Hochschulerfahrung hier wiederum nochmals horizontal zu differenzieren sind nach der alltagskulturellen Praxis ihrer Herkunftsfamilien, ermöglicht den sensiblen Zugang auf die Zielgruppe um ein weiteres.

Zugleich ist die Hoffnung auf Umwälzung berufsbezogener Herrschaftsverhältnisse durch einen steigenden Frauenanteil in Ingenieurberufen eine vage – denn mit Rückgriff auf Wetterer (2002) und Bourdieu (2005) wäre dann eher mit einer Intensivierung der intraberuflichen Geschlechterhierarchie sowie dem allgemeinen Statusverlust des Berufsfeldes zu rechnen, solange die dahinter liegende Trennung von Weiblichkeit und Männlichkeit durch einen „negativen symbolischen Koeffizienten" (ebd.: 161 f.) bestehen bleibt. Erst eine Umkehr dieses symbolischen Machtverhältnisses könnte eine tatsächliche Angleichung der sozialen Position von Frauen und Männern bewirken – eine Vorstellung, deren Utopie unter den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen nicht zu leugnen ist. Das dagegen pragmatische Ziel, mehr Frauen für technische Berufe zu gewinnen, mag daher ein notwendiger, da realistischer Schritt hin zu gleichen Geschlechterverhältnissen sein – und zugleich darf er nicht der letzte sein.

Was die Forderung nach entsprechenden *Orientierungsprojekten für Männer in sozial(pädagogisch)en Berufen* betrifft, wäre ein solches ‚pragmatisches Ziel' der Erhöhung des Männeranteils möglicherweise zu kurz gedacht. Es müssten noch weitere Faktoren berücksichtigt werden: Schließlich wird diese Forderung häufig vor dem Hintergrund der bereits erwähnten „binär-geschlechtliche Ganzheitsfigur" (Rose 2014: 30) gestellt. Es wird also davon ausgegangen, Kinder bräuchten ‚männliche' Vorbilder, an die zugleich stereotype Erwartungen gestellt werden: So werden dichotome Zuschreibungen an Pädagogen aktiviert, durch die „Väterlichkeit als Kompensation für Kinder alleinerziehender Mütter [gilt], Sportlichkeit als Ausdruck männlichen Raufens und aggressives Durchsetzen von

Stärke“ (Faulstich-Wieland 2012: 28). Dabei zeigt auch die vorliegende Arbeit, dass und warum gerade jene Männer in sozial(pädagogische)Berufe gehen, die eben nicht der binären Vorstellung von einer ‚stereotypen‘ bzw. ‚hegemonialen‘ Männlichkeit entsprechen: Der Weg in einen sozialen Beruf liegt nämlich insbesondere Männern aus sozialen Milieus mit gemeinschaftlichen, egalitären Handlungsorientierungen jenseits von Status- und Prestigedenken nahe, auf die dichotome Zuschreibungen weniger zutreffen mögen als auf Männer mit einem eher individualistischen, wettbewerbs- und statusorientierten Habitus. Diesen Umstand an sich als defizitär zu bewerten, wäre eine fatale Herabsetzung der entsprechenden milieuspezifischen Männlichkeitspraktiken. Umgekehrt mag es jedoch eine pädagogisch und geschlechtertheoretisch sinnvolle Forderung sein, *vielfältige Männlichkeitspraktiken in sozial(pädagogisch)en Berufen* abzubilden. Dieses Ziel wiederum verweist auf den notwendigen Abbau des symbolischen Geschlechterverhältnisses, um die Passung diverser (klassenspezifischer und) vergeschlechtlichter[7] Habitus zu ermöglichen. Orientierungsprojekte für Männer in sozialen Berufen müssten also auf die Umwertung ‚sozialer‘ Berufe abzielen und zugleich auf die berufliche Wertschätzung vielfältiger vergeschlechtlichter Habitus hinwirken. Werden diese Faktoren nicht berücksichtigt, würden entsprechend unreflektierte Orientierungsprojekte wohl – wenn überhaupt – nur zu einem Anstieg spezifischer Männlichkeiten in sozial(pädagogisch)en Berufen führen und es würde weiterhin zu intraberuflichen Segregationsprozessen kommen. Beides ist weder aus pädagogischer noch aus gleichstellungspolitischer Sicht erstrebenswert.

Und drittens sind die Ergebnisse zuträglich für die untersuchten *Professionen* selbst, wie sich am Beispiel der Sozialen Arbeit zeigen lässt: Wenn die Soziale Arbeit etwa derart milieuspezifisch von ihren Studierenden und künftigen Sozialarbeiter*innen gedeutet werden kann, dass sie als „Stachel im Fleisch der herrschenden Systeme“ oder als Instanz zur „Umstellung und Erziehung“ gilt, impliziert das einen je spezifischen Zweck der Profession und eine spezifische Sicht auf das Verhältnis zur Klientel. Hier bedarf es einer professionellen Selbstreflexion, um sich der eigenen habitusspezifischen Deutungsmuster zumindest teilweise bewusst zu werden, sie mit den bestehenden Strukturen abzugleichen und so Leerstellen im eigenen Handeln aufzudecken.

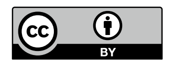
Auch für die Forschung bieten sich mehrere Anknüpfungspunkte: Um die sozialen Logiken hinter Studien(fach)- und Berufswahlen noch tiefer herauszuarbeiten, ist die stärkere Verknüpfung der Erkenntnisse aus Geschlechter- und Bildungsforschung notwendig, wie sie hier begonnen wurde. Der explorative

[7] auch weiblicher

Schritt, der mit dieser Arbeit getan wurde, könnte ergänzt werden um das Herausarbeiten weiterer *milieuspezifischer Muster und ihrer Vergeschlechtlichung* – bei mehr Fällen und mehreren Fachkulturen, um neue Vergleiche zu ermöglichen und die Aussagekraft der gefundenen Muster zu erhöhen.

Des Weiteren wäre ein solcher Blick auf vergeschlechtlichte milieuspezifische Passungsverhältnisse nicht nur am Übergang in das Studium interessant, sondern auch gerade *im weiteren Verlauf:* Welche Habitustypen werden etwa aus den Studiengängen von Sozialer Arbeit und Bauingenieurwesen abgedrängt und welche haben eine besonders hohe Passfähigkeit? Wie kommen hier die Habitusdimensionen von Geschlecht und Milieu zusammen? Finden bestimmte Typen den Einzug in bestimmte Berufsfelder und was bedeutet das für diese Felder? Diese Fragen verweisen damit auf die Notwendigkeit entsprechender Längsschnittuntersuchungen, die zeitlich über die in der vorliegenden Arbeit untersuchten ‚antizipierte Passung' hinausgehen und die Passungsverhältnisse im Studienverlauf in den Blick nehmen.

Außerdem weist die vorliegende Arbeit dringend darauf hin, dass Geschlecht in Studien der Bildungsforschung nicht nur als quantitatives Verteilungsverhältnis behandelt werden darf, wie es häufig noch der Fall ist, sondern dass dieser quantitative Ansatz um die Frage nach den *Herstellungsprozessen von Geschlecht* ergänzt werden muss. Umgekehrt bedarf es in der Geschlechterforschung noch stärker der *systematischen Berücksichtigung der sozialen Herkunft*, die zumeist gar nicht oder nur im Sinne einer vertikalen Einteilung in Berufs- und Bildungsschichten eingearbeitet wird. Hierzu regt das Vorgehen dieser Arbeit an, das „intersektionale Potential" des Habituskonzepts (ebd.) noch weiter auszureizen: Die Habitushermeneutik wurde hier erstmalig fokussiert auf die Dimension von Geschlecht im Kontext sozialer Milieus angewendet und diese methodologische Erprobung ist an dieser Stelle keinesfalls abgeschlossen. An diesem Punkt weiterzuarbeiten, um das Zusammenwirken von Geschlecht, Milieu – und anderen Dimensionen sozialer Praxis – habitushermeneutisch zu entschlüsseln, ist ein vielversprechender Anstoß für die Zukunft von Geschlechter- und Bildungsforschung.


BY

Literatur

Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter/Makarova, Elena (2015): Studienpräferenzen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Wer entscheidet sich aus welchen Gründen für ein MINT-Studium? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 37, S. 285–300.

Alheit, Peter (2016): Der "universitäre Habitus" im Bologna-Prozess. In: Lange-Vester, A./Sander, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, S. 25–48.

Althoff, Martina et al. (2017): Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte, Erörterungen. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.

Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.

Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Düsseldorf.

Bargel, Tino (2006): Soziale Ungleichheit im Hochschulzugang und Studienverlauf. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23663/ssoar-2006-bargel-soziale_ungleichheit_im_hochschulzugang_und.pdf?sequence=1 [Zugriff: 21.01.2020].

Bargel, Tino (2007a): Fachkultur und soziales Milieu im Sozialwesen. In: Buttner, P. (Hrsg.): Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen. Hand- und Arbeitsbücher, Band 15. Berlin: Eigenverl. des Dt. Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Bargel, Tino (Hrsg.) (2007b): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Band 49. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Univ.

Baur, Nina/Akremi, Leila (2011): Lebensstile und Geschlecht. In: Rössel, J./Otte, G. (Hrsg.): Lebensstilforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft, Band 51. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269–294.

Beaufaÿs, Sandra (1999): Mit freiem Kopf arbeiten: Familie und Beruf aus der Sicht von Medizinerinnen in Führungspositionen. In: Neusel, A./Wetterer, A. (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf.

L. Loge, *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2

Campus Forschung Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf, Bd. 798. Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 305–326.

Beaufaÿs, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript.

Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Stand und Klasse? In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Göttingen, S. 35–53.

Becker, Rolf (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Aufl. 2017. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 89–150.

Becker, Rolf/Haunberger, Sigrid/Schubert, Frank (2009): Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung 42, 4, S. 292–310.

Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese" von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 60, 1, S. 3–33.

Becker-Schmidt, Regina (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. In: Unterkirchner, L./Wagner, I. (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien: ÖGB-Verlag, S. 10–25.

Becker-Schmidt, Regina (2008): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Geschlecht und Gesellschaft, Band 35. Wiesbaden: VS, S. 65–74.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1981): Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität von Frauenberufen. [2. Aufl.]. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 101 der Universität München. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag

Beer, Ursula (Hrsg.) (1987): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. 2. durchgesehene Aufl. Forum Frauenforschung, Band 1. Bielefeld: AJZ-Verlag.

Behnke, Cornelia/Meuser, Michael (1999): Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Qualitative Sozialforschung, Band 1. Opladen: Leske + Budrich.

Bereswill, Mechthild/Neuber, Anke (2013): Marginalisierte Männlichkeit, Prekarisierung und die Ordnung der Geschlechter. In: Fokus Intersektionalität [Elektronische Ressource]. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Geschlecht und Gesellschaft, Band 47. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, S. 85–104.

Blättel-Mink, Birgit (2002): Studium und Geschlecht. Faktoren einer geschlechterdifferenten Studienfachwahl in Baden-Württemberg. Arbeitsbericht / Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, Nr. 219. Stuttgart: Akad. für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Bobeth-Neumann, Wiebke (2014): "Man(n) wird da so hineingelobt" – Ko-Konstruktion von Männlichkeit und Aufstieg in Schulleitungsamt an Grundschulen. In: Budde, J./Thon, C./Walgenbach, K. (Hrsg.): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 10. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 85–104.

Böge, Sybille (1995): Geschlecht, Prestige und “horizontale” Segmentierungen in der juristischen Profession. Die juristische Profession. In: Wetterer, A. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt u. a.: Campus-Verlag, S. 139–154.

Böhm, Maika/Budde, Jürgen (2014): Soziale Arbeit: Ein attraktiver Beruf für männliche Jugendliche?! In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Geschlechterforschung für die Praxis, Band 1. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 151–162.

Bohn, Melanie/Gehrmann, Britta/Klein, Annette (2002): Studieren in frauen- und männerdominierten Studiengängen. Zu Motivation und Studienverlauf in den Fächern Erziehungswissenschaft und Maschinenbau. In: Der pädagogische Blick, 10, S. 5–15.

Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. SpringerLink: Bücher. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, S. 175–200.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Dordrecht: Springer.

Born, Claudia/Krüger, Helga/Lorenz-Mayer, Dagmar (1996): Der unentdeckte Wandel. Annäherung an das Verhältnis von Struktur und Norm im weiblichen Lebenslauf. Berlin.

Bornkessel, Philipp/Asdonk, Jupp (Hrsg.) (2012): Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. SpringerLink: Bücher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.

Bornkessel, Philipp/Kuhnen, Sebastian Udo (2011): Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In: Bornkessel, P./Asdonk, J. (Hrsg.): Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. 1. Aufl. Schule und Gesellschaft, Band 54. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss, S. 47–104.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1981): Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a. M.: Europ. Verlagsanstalt, S. 169–226.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Göttingen, S. 183–198.

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und “Klassen”. Lecon sur la lecon. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 1, 75–81.

Bourdieu, Pierre (1992a): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag
Bourdieu, Pierre (1992b): Rede und Antwort. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (1997a): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtkonstruktion in der sozialen Praxis. 1. Aufl. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 153–217.
Bourdieu, Pierre (1997b): Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtkonstruktion in der sozialen Praxis. 1. Aufl. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 218–230.
Bourdieu, Pierre (1997c): Verstehen. In: Bourdieu, P. e. a. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. 2. Aufl. Edition discours, Band 9. Konstanz: UVK Univ.-Verlag, S. 779–822.
Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz.
Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Unveränd. Nachdr. Schriften zu Politik & Kultur, Band 4. Hamburg: VSA-Verlag.
Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.
Brauns, Hildegard/Steinmann, Susanne/Haun, Dietmar (2000): Die Konstruktion des Klassenschemas nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP) am Beispiel nationaler Datenquellen aus Deutschland, Großbritannien und Frankreich. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/21111/ssoar-zuma-2000-46-brauns_et_al-die_konstruktion_des_klassenschemas_nach.pdf?sequence=1 [Zugriff: 21.01.2020].
Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society, 9, S. 275–305.
Bremer, Helmut (2007a): Schicht, Klasse, Milieu. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4, S. 26–31.
Bremer, Helmut (2007b): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag
Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Hannover, Univ., Diss. Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Band 3. Münster: Lit.
Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2014a): Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. 2., aktualisierte Auflage, S. 11–36.

Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.) (2014b): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. 2., aktualisierte Auflage.

Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2019): Studienfachwahl im Kontext von Habitus und sozialer Auslese im Bildungswesen. In: Haffner, Y./Loge, L. (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013a): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: ZQF 14, 2, S. 199–219.

Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013b): Zur Theorie und Praxis der "Habitus-Hermeneutik". In: Brake, A. (Hrsg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. 1. Aufl. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim, Bergstr: Juventa, S. 93–129.

Brunner, Otto (1994): Das 'ganze Haus' und die alteuropäische Ökonomik. In: Schülein, J. A./Bohmann, G. (Hrsg.): Ökonomie und Gesellschaft. Eine Sammlung von Studientexten. Springers Kurzlehrbücher der Wirtschaftswissenschaften. Wien: Springer-Verlag, S. 72–83.

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Theorie Bilden, Bd. 2. Bielefeld: Transcript.

Budde, Jürgen (2007): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, S. (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, Bd. 7. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität, S. 44–60.

Budde, Jürgen (2009): Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze. Bildung – Ideen zünden!, Bd. 30. Berlin, Bonn: BMBF, Referat Bildungsforschung.

Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2014): Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten. In: Eisenbraun, V./Uhl, S. (Hrsg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 13–28.

Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 44. Weinheim, München: Juventa-Verlag

Bührmann, Andrea D. (2009): Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. In: Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 2, S. 28–44.

Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.) (2013): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bülow-Schramm, Margret/Gerlof, Karsten (2004): Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden – Brücken zum Habitus? In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim: Juventa, S. 141–158.

Bülow-Schramm, Margret/Merkt, Marianne/Rebenstorf, Hilke (2011): Studienerfolg aus Studierendensicht. Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekts USUS. In: Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, S. 167–177.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Gender studies. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 4. durchgesehene und erweiterte Auflage. Geschlecht und Gesellschaft, Band 8. Wiesbaden: Springer VS.

Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Durchges. Aufl. Die Zeit-Bücher. Hamburg: Nannen-Verlag.

Dausien, Bettina (2012): Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, B. (Hrsg.): Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. 2. Aufl. Geschlecht und Gesellschaft, Band 43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–178.

Davis, Kathy (2013): Intersektionalität als "Buzzword". Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage "Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?". In: Fokus Intersektionalität [Elektronische Ressource]. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Geschlecht und Gesellschaft, Band 47. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, S. 55–68.

Degele, Nina/Winker, Gabriele (2011): Intersektionalität als Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch informierten Ungleichheitsforschung, S. 69–90.

Derboven, Wibke/Winker, Gabriele (2010): "Tausend Formeln und dahinter keine Welt". Eine geschlechtersensitive Studie zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. In: Beiträge zur Hochschulforschung 32. Jahrgang, 1, S. 56–78.

Dingler, Johannes/Frey, Regina (2002): Von der Praxis zur Gender-Theorie: Impulse postmoderner Feminismen. In: Nohr, B. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Texte / Rosa-Luxemburg-Stiftung, Band 7. Berlin: Dietz, S. 141–157.

Dölling, Irene/Krais, Beate (2007): Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis: ein Werkzeugkasten für die Frauen- und Geschlechterforschung. In: Bock, U./Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. Göttingen: Wallstein, S. 12–38.

Driesel-Lange, Katja (2011): Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl. Studien- und Berufsorientierung, Bd. 2. Berlin, Münster: Lit.

Durkheim, Émile (2016 [1988]): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. 7. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1005. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Engler, Steffani (1993a): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 92. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Engler, Steffani (1997): Studentische Lebensstile und Geschlecht. Geschlechtlichkeit als Dimension des Habitus. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtkonstruktion in der sozialen Praxis. 1. Aufl. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 309–326.

Engler, Steffani (2013): Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. SpringerLink: Bücher. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, S. 247–260.

Engler, Steffani/Friebertshäuser, Barbara (1992): Die Macht des Dominanten. In: Wetterer, A. (Hrsg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verlag, S. 101–120.

Erikson, Robert/Goldthorpe, John H. (1992): The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford: Clarendon Press.

Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (1996): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Social inequality series. Boulder, Colo.: Westview Press.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verlag

Evertz, Sabine/Schmitt, Lars (2016): Habitus-Struktur-Konstellationen. Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule. In: Lange-Vester, A./Sander, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, S. 163–178.

Faas, Stefan/Bauer-Kaase, Petra/Treptow, Rainer (2014): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Mädchen werden (nicht nur) im Umgang mit Computern unterschätzt – Der heimliche Lehrplan der Geschlechterungleichheit wirkt noch immer. In: Hoeltje, B. (Hrsg.): Stationen des Wandels. Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung. Spuren der Wirklichkeit, Bd. 20. Münster, Hamburg, London: Lit, S. 225–241.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2012): Sollten Grundschullehrer vor allem Vorbild für Jungen sein? Zusammenhänge zwischen Studienmotivation von Lehramtsstudierenden, Diskursen um „mehr Männer in die Grundschule“ und Perspektiven guter (Grund-)Schulen. In: Hastedt, S./Lange, S. (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Imprint VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–30.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2015): Berufsorientierung und Gender – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt an Stadtteilschulen in Hamburg. In: Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 1, 97–96.

Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2001): “Doing Difference” revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. 236–249. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderhefte, Band 41. Wiesbaden: Westdt. Verlag

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 356. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fowler, Bridget (2007): Pierre Bourdieus Die männliche Herrschaft lesen: Anmerkungen zu einer intersektionellen Analyse von Geschlecht, Kultur und Klasse. In: Bock, U./Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. Göttingen: Wallstein, S. 141–175.

Fraser, Nancy (2009): Feminismus, Kapitalismus und die List der Geschichte. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 8.

Frerichs, Petra (2000): Klasse und Geschlecht als Kategorien sozialer Ungleichheit. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 1, S. 36–59.

Frerichs, Petra/Steinrücke, Margareta (1993): Frauen im sozialen Raum. Offene Forschungsprobleme bei der Bestimmung ihrer Klassenposition. In: Frerichs, P./Steinrücke, M. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse. Schriftenreihe "Sozialstrukturanalyse", Bd. 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 191–205.

Frerichs, Petra/Steinrücke, Margareta (1994): Sie tun, was von ihnen verlangt wird, und das auch nicht immer… – Zur Beteiligung von Männern an der Haus- und Familienarbeit. In: Arbeit 3., 3, S. 203–219.

Fröhlich, Gerhard (2003): Kontrolle durch Konkurrenz und Kritik? Das "wissenschaftliche Feld" bei Pierre Bourdieu. In: Rehbein, B./Saalmann, G./Schwengel, H. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Theorie und Methode. Sozialwissenschaften. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 117–128.

Funk, Lore/Wentzel, Wenka (2014): Mädchen auf dem Weg ins Erwerbsleben. Wünsche, Werte, Berufsbilder; Forschungsergebnisse zum Girls'Day – Mädchen-Zukunftstag 2013. Opladen [u. a.]: Budrich.

Ganß, Petra (2011): Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben? Die Konstruktion von "Männlichkeit" als Ressource der intraberuflichen Geschlechtersegregation. Soziale Arbeit. Opladen, Farmington Hill, MI: Budrich UniPress.

Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild (2002): Die Modernisierung weiblicher Lebenslagen. https://www.bpb.de/apuz/25497/die-modernisierung-weiblicher-lebenslagen?p=all [Zugriff: 21.01.2020].

Georg, Werner (2005): Studienfachwahl: soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. In: ZA-Information/ Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, 55, S. 62–82.

Georg, Werner/Sauer, Carsten/Wöhler, Thomas (2009): Studentische Fachkulturen und Lebensstile – Reproduktion oder Sozialisation? In: Kriwy, P./Gross, C. (Hrsg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. 1. Aufl. VS research: Forschung und Entwicklung in der analytischen Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden, S. 348–372.

Gottfredson, Linda Susanne (1981): Circumscription and Compromise. A development of occupational aspirations. In: Journal of Counseling Psychology 28, 6, S. 545–579.

Götz, Thomas/Frencel, Anne C./Pekrun, Reinhard (2009): Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 71–91.

Groh-Samberg, Olaf/Hertel, Florian R. (2011): Laufbahnklassen: zur empirischen Umsetzung eines dynamisierten Klassenbegriffs mithilfe von Sequenzanalysen. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/150919/1/diw_sp0374.pdf [Zugriff: 20.01.2020].

Grunau, Janika (2017): Habitus und Studium. Dissertation. [1. Auflage]. Research.
Guerrini, Flavia (2011): Denkwerkzeug Habitus. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 36, 3, S. 29–38.
Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hadjar, Andreas/Berger, Joel (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Europa: Die Bedeutung des Bildungs- und Wohlfahrtsstaatssystems. In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. 1. Auflage. Wiesbaden [Germany]: VS Verlag, S. 23–54.
Hadjar, Andreas/Hupka-Brunner, Sandra (2013): Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim: Beltz Juventa.
Haffner, Yvonne (2014): Männer in die Soziale Arbeit. Anforderungen an die Fachkultur. In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Geschlechterforschung für die Praxis, Band 1. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 135–162.
Hagemann-White, Carol (2011): Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung. In: Smykalla, S./Vinz, D. (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. 1. Aufl. Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 30. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 20–33.
Haug, Frigga (1999): Feministisch arbeiten mit Marx. In: UTOPIE kreativ, 109/110, S. 125–137.
Heine, Christoph et al. (2006): Bestimmungsgründe für die Wahl von ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen. Ausgewählte Ergebnisse einer Schwerpunktstudie im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. 1. Aufl. ZEW-Wirtschaftsanalysen, Band 81. Baden-Baden: Nomos.
Heine, Christoph/Willich, Julia/Schneider, Heidrun (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Forum Hochschule, Band 2008,16. Hannover: HIS.
Heintz, Bettina/Nadai, Eva (1998): Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 27, 2, S. 75–93.
Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
Helsper, Werner et al. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Heublein, Ulrich et al. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlischen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008. Forum Hochschule.
Heublein, Ulrich et al. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnung auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012.

Heublein, Ulrich et al. (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen.

Hild, Petra (2016): Aneignungspraktiken und -logiken angehender Lehrpersonen als Ausdruck sozialer Ungleichheiten im Studium. In: Lange-Vester, A./Sander, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, S. 125–142.

Hild, Petra (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. 1. Auflage. Bildungssoziologische Beiträge.

Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2003): Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from University? In: European Sociological Review, 19, S. 319–334.

Jäger, Ulle/König, Tomke/Maihofer, Andrea (2015): Pierre Bourdieu: Die Theorie männlicher Herrschaft als Schlussstein seiner Gesellschaftstheorie. In: Kahlert, H./Weinbach, C. (Hrsg.): Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung. Einladung zum Dialog. 2., aktualisierte Auflage. Gesellschaftstheorien und Gender. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.

Jösting, Sabine (Hrsg.) (2007): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, Bd. 7. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität.

Kampshoff, Marita (2007): Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich. 1. Aufl. Forschung Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.

Kaufmann, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview. [Theorie und Praxis]. Edition discours, Bd. 14. Konstanz: UVK, Univ.-Verlag Konstanz.

Kessels, Ursula (2012): Selbstkonzept: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In: Stöger, H./Ziegler, A./Heilemann, M. (Hrsg.): Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten. 1. Aufl. Lehr-Lern-Forschung, Bd. 1. Berlin: Lit, S. 163–191.

Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy (1985 [1978]): Gender. An ethnomethodological approach. Chicago: University of Chicago Press.

Klann-Delius, Gisela (2005): Zum Verhältnis von Geschlechtertheorie und Geschlechterpolitik. In: Lüdke, D. (Hrsg.): Kompetenz und, oder Zuständigkeit. Zum Verhältnis von Geschlechtertheorie und Gleichstellungspraxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss, S. 69–80.

Klinger, Sabine (2015): Das ‘feminisierte’ Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen. In: Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 7, 1, S. 113–128.

König, Andrea/Meise, Stephan (2013): Milieus, Geschlecht, Migration. Zur gesellschaftlichen Organisation von Arbeit bei SpätaussiedlerInnen und türkeistämmigen Deutschen. In: Femina Politica 22, 1, S. 115–123.

König, Tomke (2017): Gattinen. Die Frauen der Elite. 2., erweiterte Auflage. Münster, Westf: Westfälisches Dampfboot.

Koppetsch, Cornelia (2001): Milieu und Geschlecht. Eine kontextspezifische Perspektive. In: Weiß, A. (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Westdt. Verlag.

Koppetsch, Cornelia/Burkart, Günter (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtsnormen im Milieuvergleich. Analyse und Forschung: Sozialwissenschaften. Konstanz: UVK, Univ.-Verlag Konstanz.

Koppetsch, Cornelia/Speck, Sarah (2015): Wenn der Mann kein Ernährer mehr ist. Geschlechterkonflikte in Krisenzeiten. 1., Originalausgabe. Edition Suhrkamp, Band 2701. Berlin: Suhrkamp.

Kracke, Nancy/Buck, Daniel/Middendorff, Elke (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2018.pdf [Zugriff: 20.01.2020].

Krais, Beate (1993): Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt. In: Gebauer, G./Wulf, C. (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. 1. Aufl. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 1059. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 208–250.

Krais, Beate (2001): Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieus: Eine Wahlverwandtschaft. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. 1. Aufl. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik, [1]. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 317–338.

Krais, Beate (2006): Über einige theoretische Probleme in der Soziologie des Geschlechterverhältnisses. Geschlechtsrollen, Gender und Bourdieus Die Männliche Herrschaft. In: Journal Phänomenologie, 25, S. 13–22.

Krais, Beate (2011): Die männliche Herrschaft. Ein somatisiertes Herrschaftsverhältnis. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 36, 4, S. 33–50.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Einsichten: Themen der Soziologie. Bielefeld: Transcript.

Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, Rolf-Torsten (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Anpassung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 50. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–204.

Kramer, Rolf-Torsten (2018): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 243–267.

Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 1. Aufl. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 30. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss, S. 103–125.

Krüger, Heinz-Hermann (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, 3, S. 323–342.

Lange, Andrea (1993): “Man muß eben det Beste draus machen, Kopp in ’n Sand stecken hilft nischt” – Strategien zur Bewältigung der ‘Wende’ am Beispiel von zwei brandenburger Facharbeiterinnen. In: Frerichs, P./Steinrücke, M. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse. Schriftenreihe “Sozialstrukturanalyse”, Bd. 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 117–142.

Lange-Vester, Andrea (2000): Kontinuität und Wandel des Habitus. Handlungsspielräume und Handlungsstrategien in der Geschichte einer Familie. Dissertation. Hannover: Universität Hannover/Fakultät Geistes- und Sozialwissenschaften.

Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, A./Sander, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, S. 143–162.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim: Juventa, S. 159–188.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013a): Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. SpringerLink: Bücher. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, S. 149–174.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013b): Zwischen W 3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Opladen [u. a.]: Budrich.

Lepperhoff, Julia (2014): Männer in sozialen Berufen: Arbeitsmarkt-, professions- und gleichstellungspolitische Dimensionen eines Trends. In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Geschlechterforschung für die Praxis, Band 1. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 119–131.

Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 25. Jahrgang, 3, S. 314–339.

Loge, Lena (2016): Zum Verhältnis von Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitik. Das Öffnen der Einbahnstraße. Online-Publikationen des gFFZ. Frankfurt am Main: GFFZ, Gender- und Frauenforschungszentrum der hessischen Hochschulen.

Lojewski, Johanna (2012): Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen? In: Bornkessel, P./Asdonk, J. (Hrsg.): Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. SpringerLink: Bücher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, S. 279–348.

Lörz, Markus/Schindler, Steffen (2011): Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Übergang ins Studium. In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. 1. Auflage. Wiesbaden [Germany]: VS Verlag, S. 99–122.

Lutz, Helma/Vivar, María Teresa Herrera/Supik, Linda (2013a): Fokus Intersektionalität. Eine Einleitung. In: Fokus Intersektionalität [Elektronische Ressource]. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Geschlecht und Gesellschaft, Band 47. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, S. 9–32.

Lutz, Helma/Vivar, María Teresa Herrera/Supik, Linda (2013b): Fokus Intersektionalität [Elektronische Ressource]. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Geschlecht und Gesellschaft, Band 47. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.

Mafaalani, Aladin el (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Makarova, Elena/Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter (2016): Wenn Frauen in MINT-Studiengängen fehlen. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht und die Studienwahl junger Frauen. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Band 50. Weinheim: Beltz Juventa, S. 39–57.

Martwich, Barbara (1995): Raumerfahrungen von Architektinnen. Die gewollten und die ungewollten Effekte der Geschlechterdifferenz in der Profession. In: Wetterer, A. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt u. a.: Campus-Verlag, S. 169–185.

Maschke, Sabine (2013): Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden. Edition Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

May, Michael/Rose, Lotte (2014): Einleitung: Warum ein Buch zum Thema 'Mehr Männer in die Soziale Arbeit!?'. In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Geschlechterforschung für die Praxis, Band 1. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9–16.

Merkel, Mirjam Christine (2015): Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.

Meuser, Michael (2006): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.

Meuser, Michael (2008): Ernste Spiele. Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer. In: Baur, N./Luedtke, J. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland. Opladen, Farmington Hills: B. Budrich.

Meyer, Thomas (2018): Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert: empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE.

Micus-Loos, Christiane et al. (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.

Middendorff, Elke et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin.

Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S. 686–707.

Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. Berlin, Boston: DE GRUYTER OLDENBOURG.
Müller, Katharina/Ehmke, Timo (2016): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Reiss, K. et al. (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann, S. 285–316.
Müller, Stella/Zimmermann, Jens (2018): Milieu – revisited. Eine Einleitung. In: Müller, S./Zimmermann, J. (Hrsg.): Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–15.
Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2007): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss, S. 303–342.
Multrus, Frank et al. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101284/0/8f0c2b692bb060753bead044da8dfd2a4eb3a54e/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdfde/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf [Zugriff: 20.01.2020].
Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Tino (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
Münst, A. Senganata (2008): Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen teilnehmenden Beobachtung. In: Zimmermann, K. (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss, S. 179–196.
Notz, Gisela (2011): Zum Begriff der Arbeit aus feministischer Perspektive. In: Emanzipation 1, 1, S. 84–96.
Paulitz, Tanja (2012): Mann und Maschine. Zugl. wesentlich überarb. und gekürzte Fassung von: Graz, Univ., Habil.-Schr. Bielefeld: Transcript.
Paulitz, Tanja (2015): Zur symbolischen Reproduktion von Männlichkeit am Beispiel der historischen Formierung des Ingenieurberufs. In: Heilmann, A. (Hrsg.): Männlichkeit und Reproduktion. Zum gesellschaftlichen Ort historischer und aktueller Männlichkeitsproduktionen. Kulturelle Figurationen: Artefakte, Praktiken, Fiktionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–212.
Paulitz, Tanja/Prietl, Bianca (2013): Spielarten von Männlichkeit in den „Weltbildern" technikwissenschaftlicher Fachgebiete. In: Informatik-Spektrum 36, 3, S. 300–308.
Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
Puchert, Lea (2017): Männliche Ingenieurstudenten – eine Biographieanalyse ingenieurwissenschaftlicher Studienfachwahl. Mit einem Gendervergleich weiblicher und männlicher Ingenieurbiographien. Studien zur Technischen Bildung, Band 4. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
Rademacher, Claudia (2002): Jenseits männlicher Herrschaft. Pierre Bourdieus Konzept einer Geschlechterpolitik. In: Bittlingmayer, U. H. et al. (Hrsg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–158.

Ratschinski, Günter (2009): Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Zugl.: Hannover, Univ., Habil.-Schr., 2007. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 71. Münster: Waxmann.

Rauch, Anne (1993): "…und was ist mit den Akademikertöchtern?". Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Studienverhalten von Arbeitertöchtern und Akademikertöchtern. In: Schlüter, A./Borkowski, B. (Hrsg.): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim: Dt. Studienverl., S. 148–172.

Rebenstorf, Hilke/Bülow-Schramm, Margret (2013): Analysemodell und Methoden. In: Bülow-Schramm, M. (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 27–56.

Reiss, Kristina/Sälzer, Christine (2016): Fünfzehn Jahre PISA: Bilanz und Ausblick. In: Reiss, K. et al. (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann, S. 375–382.

Rieger-Ladich, Markus (2005): Weder Determinismus noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3, S. 281–296.

Rieske, Thomas Viola (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/GEW_Bildung_von_Geschlecht_Jungenbenachteil.pdf [Zugriff: 20.01.2020].

Roloff, Christine (1999): Geschlechterverhältnis und Studium in Naturwissenschaft und Technik – vom "Problem der Frauen" zum Modernisierungsdefizit der Hochschule. In: Neusel, A./Wetterer, A. (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Campus Forschung Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf, Bd. 798. Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 63–85.

Rose, Lotte (2014): Kinder brauchen Männer! Zur Vergeschlechtlichung von Qualitätsentwicklungsfragen in der Elementarpädagogik. In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Geschlechterforschung für die Praxis, Band 1. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 29–46.

Sabla, Kim-Patrick (2014): Qualifiziert qua Geschlecht? Wer warum mit wem arbeitet. In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Geschlechterforschung für die Praxis, Band 1. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 47–58.

Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Research. Wiesbaden: Springer VS.

Sander, Tobias/Weckerth, Jan (2017): Soziale Prägungen und fachkulturelle Sozialisationsprozesse – am Beispiel des Ingenieurberufs. Beitrag zur Veranstaltung "Das Personal der Professionen" der Sektion Professionssoziologie. In: Lessenich, S. (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016.

Scheller, Percy/Isleib, Sören/Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband.

Schiepe-Tiska, Anja/Simm, Inga/Schmidtner, Stefanie (2016): Motivationale Orientierungen, Selbstbilder und Berufserwartungen in den Naturwissenschaften in PISA 2015. In: Reiss, K. et al. (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann, S. 99–132.

Schlüter, Anne (1992): Über den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit und Technikstudium. Eine Annäherung. In: Wetterer, A. (Hrsg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verlag, S. 205–220.

Schlüter, Anne (1993): Mobilitätserfahrungen und Individualisierung von Arbeitertöchtern. Oder: Studium als Freiheit von der sozialen Herkunft? In: Schlüter, A./Borkowski, B. (Hrsg.): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim: Dt. Studienverl., S. 126–147.

Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 13. Opladen: Leske und Budrich.

Schlüter, Anne et al. (2009): Abschlussbericht des Forschungsprojektes Studentische Fachkulturen in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaft: Immer noch “Zwischen Kantine und WG”?

Schlüter, Anne/Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2., durchgesehene und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden, S. 211–227.

Schmeck, Marike (2019): Diskursfeld Technik und Geschlecht. Dissertation. Gender studies: Transcript.

Schmirl, Judith et al. (2012): Das Zusammenspiel geschlechtsspezifischer Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrkräften und Schülerinnen im MINT-Unterricht. In: Stöger, H./Ziegler, A./Heilemann, M. (Hrsg.): Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten. 1. Aufl. Lehr-Lern-Forschung, Bd. 1. Berlin: Lit, S. 59–76.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitt, Lars (2014): Habitus-Struktur-Reflexivität. Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Research. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–86.

Schneickert, Christian (2013): Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Konstanz: UVK.

Schneider, Heidrun (2016): “Mmh … ich dachte man lernt gut Programmieren und alles über Computer (lacht).” Studienabbruch und Habitus in der Informatik. In: Lange-Vester, A./Sander, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, S. 107–124.

Schreyer, Franziska (2008): Akademikerinnen im technischen Feld. Der Arbeitsmarkt von Frauen aus Männerfächern. IAB Bibliothek, Band 3. Frankfurt: Campus.

Schüller, Elke/Braukmann, Stephanie/Göttert, Margit (2016): "Ich habe nie gelernt, dass das nur etwas für Jungs ist". Studentinnen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge an Fachhochschulen und ihre Perspektiven auf ein männerdominiertes Studien- und Berufsfeld: Ergebnisse einer qualitativen Studie an hessischen Fachhochschulen. Forschungsberichte des GFFZ, Band 7. Frankfurt am Main: GFFZ, Gender- und Frauenforschungszentrum der hessischen Hochschulen.

Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verlag

Schwiter, Karin et al. (2011): Zur Hartnäckigkeit geschlechtssegregierter Ausbildungs- und Berufsverläufe. Konzeptionelle Überlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Femina Politica, 2, S. 20–30.

Schwiter, Karin et al. (2014): Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufern junger Erwachsener in der Schweiz. In: Swiss Journal of Sociology 40, 3, S. 401–428.

Soiland, Tove (2011): Zum problematischen Cultural Turn in der Geschlechterforschung. In: Casale, R. (Hrsg.): Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 7. Opladen: Budrich, S. 17–34.

Solga, Heike/Berger, Peter A./Powell, Justin (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P. A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Campus Reader. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 11–46.

Solga, Heike/Pfahl, Lisa (2009a): Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In: Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft / Joachim Milberg (Hg.). – 2009 2009–502.

Solga, Heike/Pfahl, Lisa (2009b): Wer mehr Ingenieurinnen will, muss bessere Karrierechancen für Frauen in Technikberufen schaffen. In: WZB Brief Bildung.

Spiegler, Thomas (2018): Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können. In: Magazin für Erwachsenenbildung, 34, S. 3–9.

Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert, J. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, 251–170.

Statistisches Bundesamt (2018): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2017/2018. Fachserie 11, Reihe 4.1.

Statistisches Bundesamt (2019a): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2018/2019. Fachserie 11, Reihe 4.1.

Statistisches Bundesamt (2019b): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2018/2019. Vorbericht. Fachserie 11, Reihe 4.1.

Steinritz, Gaby/Kayser, Hans/Ziegler, Birgit (2012): Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher. IbeA, ein Diagnoseinstrument für Berufsorientierung und Forschung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 22.

Steinrücke, Margareta (2006): Klasse und Geschlecht. Die zentralen Kategorien der Analyse sozialer Ungleichheit und gegenwartsadäquate Ansätze ihrer theoretischen und empirischen Erfassung, 65, S. 69–83.

Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2018): Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In: Müller, S./Zimmermann, J. (Hrsg.): Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–155.

Teubner, Ulrike (2008): Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Geschlecht und Gesellschaft, Band 35. Wiesbaden: VS, S. 491–498.

Thiersch, Sven (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen 'Erbes'. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 52. Wiesbaden: Springer VS.

Thiessen, Barbara (2014): Die Männerfrage in der Sozialen Arbeit – Ein Kommentar. In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Geschlechterforschung für die Praxis, Band 1. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 91–100.

Thompson, Edward P. (1987): Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse. 1. Aufl. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Trappe, Heike (2006): Berufliche Segregation im Kontext. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, 1, S. 50–78.

Vester, Michael (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1312. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Theorie und Methode. Sozialwissenschaften / UVK. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 13–54.

Vester, Michael (2008): Klasse an sich/für sich. In: Haug, W. F./Haug, F./Jehle, P. (Hrsg.): Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Band 7.1. Berlin: Argument, S. 736–775.

Vester, Michael (2010): Ulrich Beck und die zwei Marxismen. Ende oder Wandel der Klassengesellschaft? In: Berger, P. A./Hitzler, R. (Hrsg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert "jenseits von Stand und Klasse"? 1. Aufl. Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 29–51.

Vester, Michael (2013): Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu. In: Brake, A. (Hrsg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. 1., Aufl. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim, Bergstr: Juventa, S. 130–195.

Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, R. (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. SpringerLink: Bücher. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–187.

Vester, Michael/Gardemin, Daniel (2001): Milieu, Klasse und Geschlecht. Das Feld der Geschlechterungleichheit und die 'protestantische Alltagsethik'. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderhefte, Band 41. Wiesbaden: Westdt. Verl, S. 454–486.

Vinz, Dagmar (2011): Klasse und Geschlecht – eine umkämpfte Verbindung in Theorien zu Intersektionalität und Diversity. In: Smykalla, S./Vinz, D. (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. 1. Aufl. Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 30. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 61–75.

Vogel, Ulrike/Hinz, Christiana (2004): Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bewältigungsstrategien in Mathematik und Sozialwissenschaften. Wissenschaftliche Reihe, Bd. 153. Bielefeld: Kleine.

Völker, Susanne (2004): Hybride Geschlechterpraktiken. Erwerbsorientierungen und Lebensarrangements von Frauen im ostdeutschen Transformationsprozess. 1. Aufl. Forschung Soziologie, Band 205. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.

Völker, Susanne (2014): Umstellungsstrategien in ostdeutschen Arbeitnehmerinnenmilieus: Pragmatische Selbstbehauptungen. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. 2., aktualisierte Auflage, S. 285–307.

Wehner, Nina et al. (2015): Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. Ergebnisse aus einer Mixed-Methods-Studie.

Wehner, Nina et al. (2016): Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. Ergebnisse aus einer Mixed-Methods-Studie. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Band 50. Weinheim: Beltz Juventa.

Wensierski, Hans-Jürgen von (2015): Technik und Naturwissenschaft im Jugendalter. Die Entwicklung von Fachorientierungen im Geschlechtervergleich – eine empirische Schülerstudie. Studien zur Technischen Bildung, Band 3. Leverkusen: Budrich.

Wensierski, Hans-Jürgen von/Langfeld, Andreas/Puchert, Lea (2015): Bildungsziel Ingenieurin. Biographien und Studienfachorientierungen von Ingenieurstudentinnen; eine qualitative Studie. Studien zur Technischen Bildung, Band 2. Opladen [u. a.]: Budrich.

West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing gender. In: Gender and Society, 1, S. 125–151.

Wetterer, Angelika (1995): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Einleitung. In: Wetterer, A. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt u. a.: Campus-Verlag, S. 11–28.

Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. "Gender at work" in theoretischer und historischer Perspektive. Theorie und Methode: Sozialwissenschaften. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.

Windolf, Paul (1992): Ergebnisse einer Umfrage unter Studienanfängern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44, 1, S. 76–98.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript.

Wolffram, Andrea/Derboven, Wibke/Winker, Gabriele (2009): Abbruchtypen in den Ingenieurwissenschaften. In: Liebig, B. (Hrsg.): Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen. Zürich: Vdf, Hochsch.-Verlag an der ETH, S. 90–97.

Wolter, A./Lenz, K./Laskowski, R. (2006): Studierbereitschaft bleibt auf hohem Niveau. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2006

in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultur in Zusammenarbeit mit der Technischen Universität Dresden.

Yuval-Davis, Nira (2013): Jenseits der Dichotomie von Anerkennung und Umverteilung: Intersektionalität und soziale Schichtung. In: Fokus Intersektionalität [Elektronische Ressource]. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Geschlecht und Gesellschaft, Band 47. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, S. 185–201.

Zinnecker, Jürgen (2004): Die studentische Fachkultur der Sozialpädagogik im Vergleich. Eine kulturanalytisch-ethnographische Perspektive. In: Pädagogische Rundschau 58, S. 527–548.